

LAS TRANSFORMACIONES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UNA DOCENTE
DE UN GRADO OCTAVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN HURTADO, A
PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-INSTRUCTIVOS EN INGLÉS.

Genyvel Diaz Traslaviña

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, Metodología Virtual

2021

LAS TRANSFORMACIONES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UNA DOCENTE
DE UN GRADO OCTAVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN HURTADO, A
PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-INSTRUCTIVOS EN INGLÉS.

Genyvel Diaz Traslaviña

Asesora

Angélica Arcila Ramírez

Magíster en Educación

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, Metodología Virtual

2021

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, febrero de 2021

Dedicatoria

A mi esposo Jesús David Castañeda Molina, por su inmenso apoyo en este camino recorrido, por su solidaridad y comprensión; y sobre todo, por el ánimo que me expresaba a diario.

A mi hermoso bebé, que pronto llegará a mi vida para llenarla de alegrías y retos que feliz asumiré.

A mis padres Ana Ofelia Traslaviña y Camilo Diaz y a mis hermanos Santiago Diaz, Adela Diaz, Liliana Diaz y Milena Diaz, quienes han estado ahí, siendo siempre incondicionales y un motivo para dar lo mejor y ser un ejemplo de vida.

A Dios, quien es el que permite que se cumplan nuestros propósitos.

Agradecimientos

A la Universidad Tecnológica de Pereira por haber abierto el espacio para una modalidad virtual de la Maestría en Educación y así brindar posibilidades de crecimiento profesional, eliminando las barreras de lugar y tiempo.

A todos y cada uno de los docentes que con su experiencia y experticia mediaron el conocimiento a través de la virtualidad en un ambiente cercano a pesar de las distancias.

A los compañeros de la maestría con quienes compartimos espacios virtuales y se forjó una gran amistad en la que juntos logramos construir aprendizajes muy significativos.

Un agradecimiento muy especial a la Magíster en Educación y asesora del proyecto de grado Angélica Arcila Ramírez, quien con su colaboración y guía contribuyó en gran medida a la construcción de la presente investigación.

A la institución educativa Juan Hurtado del municipio de Belén de Umbría en la que se llevó a cabo la investigación.

A mis compañeros de trabajo, estudiantes y padres de familia quienes estuvieron dispuestos a colaborar en todas y cada una de las solicitudes en el desarrollo de la investigación.

Finalmente, a mi familia la cual ha sido una fuente de inspiración para alcanzar las metas propuestas.

Resumen

Este proyecto de investigación se centra en la importancia de que los docentes se apropien de enfoques de enseñanza actuales que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa y además reflexionen sobre su quehacer pedagógico, lo cual les permita tomar acciones de cambio o mejora frente a sus actuar al interior del aula. En consecuencia, la presente investigación tiene como objetivo comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza de la docente-investigadora de lengua inglesa durante la implementación de una secuencia didáctica (SD), enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para la producción escrita del género expositivo en inglés, en un grado octavo de la Institución Educativa Juan Hurtado del municipio de Belén de Umbría, Risaralda.

Para alcanzar el objetivo la docente-investigadora propuso una investigación de tipo cualitativa con un eje cuantitativo. Un estudio etnometodológico dio paso al análisis de la información; por un lado, con base al diario de campo de la docente y las grabaciones de audio y video, teniendo en cuenta categorías establecidas a priori, y; por el otro, el análisis del eje cuantitativo teniendo en cuenta dimensiones, para evidenciar la incidencia de la SD sobre el nivel de producción escrita de textos expositivos-instructivos en inglés.

La investigación permitió concluir que la implementación de secuencias didácticas enmarcadas en el enfoque comunicativo da lugar a transformaciones de las prácticas de enseñanza, tanto durante como después de su ejecución. Además, la secuencia didáctica incidió positivamente en la producción oral y escrita del texto expositivo-instructivo, tipo receta en inglés de los estudiantes de grado octavo B.

Palabras clave: *lengua extranjera, texto expositivo-instructivo, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, transformación en las prácticas, producción escrita.*

Abstract

This research project focuses on the importance of teachers taking ownership of current teaching approaches that contribute to the development of communicative competence and also reflect on their pedagogical work, which allows them to take actions to change or improve their actions inside the classroom. Consequently, the present research aims to understand the transformations in the teaching practice of the English language teacher-researcher during the implementation of a didactic sequence (SD), framed in the Communicative Approach, for the written production of the expository genre in English, in an eighth grade from the Juan Hurtado Educational Institution in the municipality of Belén de Umbría, Risaralda.

To achieve the objective, the teacher-researcher proposed a qualitative research with a quantitative axis. An ethnomethodological study gave way to the analysis of the information; on the one hand, based on the teacher's field diary and the audio and video recordings, considering categories established a priori, and; on the other, the analysis of the quantitative axis taking dimensions into account, to show the incidence of DS on the level of written production of expository-instructive texts in English.

The research concludes that the implementation of didactic sequences framed in the communicative approach leads to transformations of teaching practices, both during and after its execution. In addition, the didactic sequence had a positive impact on the oral and written production of the recipe-type expository text in English of the eighth grade B students.

Keywords: *foreign language, expository -instructive text, didactic sequence, communicative approach, transformation in practices, written production.*

Tabla de Contenido

1.	Presentación	16
2.	Marco Teórico	30
2.1	Lenguaje	30
2.1.1	Lenguaje Oral.....	31
2.1.2	Lenguaje Escrito	32
2.2	Lengua Extranjera	35
2.3	Métodos de Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera	37
a.	Traducción y Gramática	37
b.	Enfoque Natural	38
c.	Método Directo	38
d.	Método Audiolingual	38
e.	Respuesta Física Total	39
f.	Sugestopedia.	39
2.3.1	Aprendizaje Basado en Tareas.....	40
2.3.2	Proyectos de Aula	40
2.4	Secuencia Didáctica	41
2.5	Texto Expositivo	43
2.6	Enfoque Comunicativo	45
2.6.1	Competencia Comunicativa.....	47
a.	Competencia Lingüística	48

b. Competencia Socio- lingüística	48
c. Competencia Pragmática	48
2.7 Prácticas Reflexivas	49
2.8 Categorías	50
2.8.1 Qué se enseña.....	50
2.8.2 De qué manera se enseña	51
2.8.3 Qué recursos utiliza.....	51
2.8.4 Qué y cómo evalúa.....	52
2.8.5 Dominio conceptual	52
3. Marco Metodológico	54
3.1 Diseño de Investigación	55
3.2 Supuestos de la investigación	56
3.3 Contexto	57
3.4 Muestra	58
3.5 Unidad de Trabajo	58
3.6 Unidad de Análisis	58
3.6.1 Qué se Enseña	59
3.6.2 De Qué Manera se Enseña	59
3.6.3 Qué Recursos Utiliza	59
3.6.4 Qué Evalúa, Cómo Evalúa.....	59
3.6.5 Dominio Conceptual	60

3.7	Variables	60
3.7.1	Variable Dependiente: Producción Escrita de Textos Expositivos en Inglés	60
3.7.2	Variable Independiente: Secuencia Didáctica con Enfoque Comunicativo	67
3.8	Técnicas de Recolección de Datos	70
3.8.1	Material Audio-Visual	70
3.8.2	Diario de Campo	70
3.8.3	Rejillas de Valoración Inicial – Valoración Final.....	71
4.	Análisis de la Información	73
4.1	Análisis Cualitativo de las Prácticas de Enseñanza	74
4.1.1	Categoría “de qué manera se enseña”	77
1.1.1	Categoría “qué se enseña”	88
1.1.2	Categoría “qué recursos utiliza”	96
1.1.3	Categoría “qué y cómo evalúa”	99
1.1.4	Categoría “dominio conceptual”	107
4.2	Análisis Cuantitativo de la Producción Escrita de Textos Expositivos	109
5.	Conclusiones	123
6.	Recomendaciones	131
7.	Bibliografía	133

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Niveles de Suficiencia en inglés	36
Ilustración 2 Producción Escrita	61
Ilustración 3 Secuencia Didáctica	67
Ilustración 4 Rúbrica de Autoevaluación.....	101
Ilustración 5 Rúbrica de Heteroevaluación.....	101
Ilustración 6 Cuestionario de Evaluación de la SD	103

Índice de Gráficas

Gráfica 1 Comparativo Valoración Inicial y Final	111
Gráfica 2 Comparativo General Dimensiones	112
Gráfica 3 Comparativo Dimensión Situación de Comunicación Valoración Inicial-Final	115
Gráfica 4 Comparativo Dimensión Lingüística Textual Valoración Inicial-Final	117
Gráfica 5 Comparativo Dimensión Superestructura Valoración Inicial- Final	119

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la Variable Dependiente: Producción Escrita	62
Tabla 2 Operacionalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica.....	68
Tabla 3 Fases de la investigación.....	71
Tabla 4 Media o Promedio General del Grupo	110

Índice de Anexos

Anexo 1 Secuencia didáctica para la comprensión y producción textual	147
Anexo 2 Consentimiento Informado padres de familia	183
Anexo 3 Rejilla de Valoración Inicial y Final	184
Anexo 4 Formato del Diario de Campo	188
Anexo 5 Ejemplo de Transcripción de video.....	190
Anexo 6 Fotos de la Implementación de la SD	200

1. Presentación

A lo largo de la historia, el ser humano ha buscado procurar un sentido amplio y consecuente al mundo que le rodea. En esta tarea, el lenguaje ha desempeñado un papel determinante, ya que le ha permitido nombrar tanto lo tangible como lo intangible y, a la par, lo lógico, medible, pensable y contable para, de esta manera, ponerlo al servicio del desarrollo de la humanidad y su carrera por la construcción de la perenne civilización.

Según una investigación de la Universidad de Auckland, en Nueva Zelanda, que fue publicada en la revista Science, la necesidad de comunicar en un inicio, aspectos tan simples como actividades de caza, llevó al hombre a desarrollar, al parecer, hace más de cincuenta millones de años, un sistema fonético que a lo largo de los años se ha ido complejizando hasta la actualidad para posibilitar procesos estructurados de escritura (describir, narrar, exponer y argumentar), y lectura (sintetizar, identificar y cuestionar) en diferentes contextos, entre ellos el académico (Mediavilla, 2015).

A medida que el tiempo avanza, las condiciones de vida varían por lo que conllevan a cambios sustanciales en el ámbito personal, familiar, escolar, social y laboral. Para 1492, época en que las colonias españolas arribaban a tierras americanas, nuestros antepasados indígenas fueron, en su momento, forzados a adoptar varios aspectos culturales de sus conquistadores, por ejemplo, su idioma. La conquista llevó a las Américas a dar un giro que las llevó a abrirse al mundo. Durante la colonia y tras la independencia, idiomas como el latín, el francés y el inglés fueron la fuente de ilustración para el continente americano. Al hacer este recorrido histórico, es evidente como el bilingüismo es un aspecto que ha permeado esta sociedad desde hace siglos y

ahora es innegable, por cuenta de la globalización, la necesidad de poseer al menos una lengua adicional a la propia.

La finalidad de cualquier lenguaje es la comunicación con otros miembros de un contexto sociocultural cercano o más lejano. Éste, concebido como el medio fundamental de interacción con aquellos quienes los rodean, da paso a expresar sentimientos, necesidades o a dar respuesta a los propios cuestionamientos. Sin embargo, cada lenguaje, en este sentido, lengua entendido como un sinónimo de idioma, está compuesto por una serie de características que reflejan aspectos históricos y culturales propios del lugar en el que éste se habla. De ahí que se nace e interactúa dentro la lengua, pero se hace casi imposible comunicarse con hablantes de otra lengua si se desconocen al menos aspectos básicos de dicha lengua o idioma. El convertirse en usuario de una segunda lengua que expanda sus posibilidades de comunicación se ha convertido en un factor de primera necesidad. Según lo expresa el MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005) “el manejo de una sola lengua no es suficiente en un mundo interconectado. La capacidad de ser bilingüe o multilingüe es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo y la convivencia” (p. 37).

El inglés es sin duda el idioma más influyente a nivel mundial, no solo en las relaciones personales y de negocios, sino además por su condición franca, ya que le posibilita a un amplio número de hablantes comunicarse asertivamente en diferentes países en el caso de desconocer su lengua nativa (Estrada, y García, 2001). En este sentido, esta lengua extranjera viene a convertirse en el principal instrumento de comunicación entre culturas muy diversas que poseen pocos o ningún rasgo en común. Por cuenta del consumo cultural (películas, series, música) y también desde los ámbitos políticos y económicos mayormente, el inglés ha ido permeando las lenguas nativas de muchos lugares, a veces con palabras simples o coloquiales (*man*, *short*,

jeans, etc.) hasta modismos y frases (*bartender, happy hour, my friend*), e incluso en lugares donde la población no habla ni domina por completo este idioma.

Debido a su preponderancia en el mundo globalizado, desde el siglo XIX el inglés se ha ido convirtiendo paulatinamente en idioma obligado para las transacciones comerciales y de todo tipo de negocios, como ya se ha comentado anteriormente. Es así como, el siglo XX lo hace el idioma internacional por excelencia, tanto en los países desarrollados como en los del tercer mundo en los cuales el aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera es parte de los programas de estudio en las escuelas (Estrada, y García, 2005, p. 15).

Por supuesto Colombia no ha sido la excepción en la implementación de políticas que validen la apuesta mundial por adquirir competencias en lengua inglesa. En tal sentido, el MEN (2005) plantea:

Colombia ha tenido una larga tradición de incluir lenguas extranjeras, como el inglés, el francés, el alemán, el italiano en el currículo escolar, para que los bachilleres tengan una visión pluralista del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, a fin de que este reconocimiento de la diversidad lleve a un reconocimiento de la tolerancia y del respeto del otro/otra (p. 37).

En la Constitución Política de 1991 se establece a Colombia como una nación multilingüe y pluricultural, por lo cual la Ley General de Educación de 1994, Ley 115, en el artículo 21, determinó la adquisición de elementos conversacionales y de lectura al menos en una lengua extranjera como uno de los propósitos de la educación básica primaria. Ya en 1996, el Plan Decenal para la Educación propuso el programa de inglés como lengua extranjera, conocido popularmente como “educación bilingüe”, en 231 escuelas y colegios oficiales en niveles de

educación primaria y secundaria. Para 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) anunció la apertura del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), destinado a expandir el conocimiento del inglés de alumnos en el sector oficial en todo el país.

Durante el periodo 2004-2010, el PNB le apostó a “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p. 6). En el marco de PNB y el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés conforme a lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), para facilitar el acceso a oportunidades laborales y educativas, en el año 2014 nace “Colombia Bilingüe” 2014-2018 del Ministerio de Educación Nacional cuya meta es subir, para el año 2018, el nivel Pre Intermedio B1 del 2% al 8 % y del 7 % al 35 % de los estudiantes en nivel Básico A2. El MEN, le apuesta a que los estudiantes de todo el sistema educativo se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales (MEN, 2006).

Con el ánimo de apoyar el proceso de Bilingüismo del país, la Gobernación del departamento de Risaralda en cabeza del Doctor Sigifredo Salazar Osorio lanzó, en 2018, el proyecto denominado “Desarrollo de un programa de fortalecimiento del idioma inglés en 33 instituciones educativas oficiales del departamento de Risaralda”, fue financiado con recursos del Sistema General de Regalías y operado por la Universidad Tecnológica de Pereira. Este vinculó a 133 docentes en procesos de formación, 33 de ellos en inglés y 100 en otras áreas. Según el señor rector del Instituto Técnico Agropecuario Naranjal del municipio de Quinchía, Fulvio Gaviria Loaiza, ésta “es una gran oportunidad especialmente para los jóvenes del sector rural que están encaminados a desarrollar programas rurales. El bilingüismo les permitirá a ellos

incrementar su gran potencial humano para proyectarse a nivel nacional e internacional” (Programa de fortalecimiento del idioma inglés en Risaralda, 2018, p. 1). El proyecto, del cual hizo parte la institución educativa para la que labora la investigadora y que fue el contexto educativo en el cual se llevó a cabo la investigación, estuvo acompañado por asesores expertos y nativos para facilitar el aprendizaje tanto de estudiantes como de profesores. El programa estuvo articulado con la Universidad Tecnológica de Pereira y tuvo una duración de 24 meses.

A pesar de los múltiples intentos de los entes gubernamentales por promover la adquisición de una segunda lengua (L2) en los estudiantes de colegios públicos, los bajos resultados en las pruebas estandarizadas muestran que no se están alcanzando los niveles deseados, y estos se mantienen año tras año en las pruebas ICFES. De acuerdo con el “*Reporte de resultados por aplicación del examen Saber 11 para establecimientos educativos*” (2015; 2018), se puede observar que los resultados obtenidos por los estudiantes de la Institución Educativa Juan Hurtado en los últimos tres años no superan el 50%, los cuales son muy similares a los nacionales con un 51%.

En consecuencia, los resultados mencionados en el párrafo anterior pueden obedecer a las prácticas tradicionales, que generalmente relegan el aprendizaje del inglés a la enseñanza de la gramática y el vocabulario, han disminuido las posibilidades de los estudiantes de desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, leer, hablar, escribir, siendo esta última de gran relevancia para la investigación en cuestión. De acuerdo a varios estudios que se procederá a citar enseguida, los bajos niveles de competencia comunicativa parecen obedecer a prácticas poco innovadoras y, por tanto, es primordial que los docentes de lengua inglesa lleven a cabo una introspección, reevalúen su práctica de enseñanza e incursionen en métodos de enseñanza

actuales que promuevan el enfoque comunicativo y contribuyan al mejoramiento de los niveles de lengua alcanzados por los estudiantes.

El bajo nivel de competencia en las diferentes habilidades (tanto de producción como de comprensión), en inglés como segunda lengua (L2), parece ser la constante que afecta a Latinoamérica. En la investigación realizada por Cordero y Pizarro (2013), para la Universidad de Costa Rica, *Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua*, los autores expresan que, en muchas ocasiones:

el método tradicional de escuchar, repetir y completar tiene un rol protagónico en cada una de las sesiones en el salón de clase. Por tanto, con el objetivo de incorporar elementos innovadores y actuales, se requiere un cambio en la metodología y planeamiento de los temas de estudio (p. 285).

De allí que, los autores, enfatizan en la necesidad de que el docente no limite su enseñanza a la estructura o memorización de vocabulario, sino que ofrezca al estudiante variadas, divertidas y atractivas actividades que apelen a sus gustos, estilos e inteligencias, lo cual fortalecerá la producción escrita y oral de los estudiantes ya que se sentirán más motivados y realizarán un trabajo más autónomo y significativo. En relación, Cordero y Pizarro (2013) señalan que el innovar a través del uso de las TIC puede constituirse como elemento diversificador y estimulante del proceso creativo de los estudiantes y por tanto favorecer los procesos de aprendizaje.

De manera que, como lo ratifican algunos autores, se evidencia la necesidad de llevar a cabo estrategias motivadoras para la adquisición de competencias en una segunda lengua, para el

caso el inglés. Por su parte Díaz (2014), tras un estudio realizado en Cali llamado *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la universidad ICESI*, establece que el alcanzar habilidades en el inglés requiere de la interacción con el idioma. De acuerdo al estudio, los estudiantes adquieren baja suficiencia en las diferentes habilidades de la L2, a causa del escaso uso y la falta de promoción de estrategias de aprendizaje de la misma. Al respecto Rincón (2013) argumenta que en el aula existen posibilidades reducidas para hacer uso del inglés en situaciones reales, lo cual se traduce en la falta de consolidación del conocimiento perdurable y por ello las dificultades para usarlo productivamente. Por ello, el docente debe hacer “esfuerzos para transformar esta realidad” y adaptarse a “las necesidades educativas y de aprendizaje de los alumnos” (p. 7).

Debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje ha estado por muchos años restringido a la traducción, el estudio de la gramática y el vocabulario, los estudiantes poseen grandes dificultades tanto en la producción oral como en la escrita. De acuerdo con Rincón (2013), dichos procesos son más complejos y demandan campos de acción mucho más amplios. Por lo anterior, el docente es aquí un mediador entre el conocimiento no solo de los aspectos lingüísticos sino también de las implicaciones en la producción oral y escrita.

Ahora bien, no solo las prácticas de enseñanza tradicional del inglés han incidido en los bajos niveles de aprendizaje del idioma. Según un estudio de Quispe (2018), en una institución educativa de primaria ubicada en Santa Cruz de Flores, Perú, factores como la falta capacitación docente, y la necesidad de materiales que faciliten el trabajo en aula, se tornan determinantes para el éxito o fracaso en la adquisición de una segunda lengua. El contexto de la investigación citada es muy similar al contexto en el que se propone la presente investigación, por cuanto la educación primaria no cuenta con docentes de inglés preparados para tal función por lo que el

nivel de lengua con el que llegan los estudiantes a la secundaria es casi nulo. Así mismo, los materiales didácticos con los que cuenta la institución tales como los libros, son insuficientes, mientras que las plataformas existentes para la enseñanza del inglés, no se pueden usar por falta de conectividad.

Otro estudio a mencionar es el realizado por Cárdenas y Miranda (2014), quienes tras su trabajo investigativo en varias instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cali, concluyeron que el adoptar modelos foráneos, falencias en infraestructura, la insuficiente gestión escolar, la escasez en recursos en el público, el tamaño de las clases, la insuficiencia de profesores, las limitadas posibilidades para el uso del inglés en situaciones reales de comunicación, la carencia de profesores formados para enseñar inglés en la básica primaria, han llevado a que las políticas de inglés en el país no se alcancen a cabalidad.

Al dar una mirada al panorama internacional, nacional y local el cual desvela los bajos índices de competencia en el idioma inglés y las posibles causas, es pertinente abordar, en la práctica docente, metodologías que, por un lado, promuevan el desarrollo de niveles de competencia más altos en L2, y por el otro, se alejen de las prácticas de enseñanza tradicionales y se dirijan hacia un enfoque cuyas bases sean la comunicación del L2 a través de la interacción, la introducción de contextos reales de comunicación, el proceso de aprendizaje más allá de la estructura de la lengua, los intereses y experiencias personales de los estudiantes como elementos que contribuyan al aprendizaje en el aula de clase y el uso del conocimiento en la vida cotidiana. Por ello, el presente estudio pretende indagar sobre el impacto que tiene el enfoque comunicativo, como alternativa ante las prácticas de enseñanza tradicionales del inglés que han predominado en el país y más específicamente en el contexto educativo a estudiar.

Por consiguiente, en búsqueda de generar e incursionar en una propuesta didáctica fundamentada desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera, en esta investigación, la autora e investigadora se apropió del concepto de “secuencia didáctica” y su incidencia sobre las transformaciones en las propias prácticas de enseñanza y su impacto en los niveles de producción escrita en inglés. La secuencia didáctica consiste en la presentación de una serie de actividades de manera secuencial que permita el alcance de objetivos previamente establecidos, para completar una tarea final. De ahí que se implementó una secuencia didáctica, que de acuerdo con investigaciones como las de Arcila y Pérez (2018) y Salazar y Sierra (2017) contribuyen a un mejoramiento significativo de los niveles tanto de comprensión como producción en inglés, a reflexionar sobre las propias prácticas del docente y así generar transformaciones durante y después de su implementación.

En palabras de Arcila y Pérez (2018), “este tipo de propuestas didácticas son muy potentes porque suponen la realización de un trabajo planificado, articulado, sistemático y estructurado” que ponen “en juego la interacción permanente entre la oralidad, la lectura y la escritura (p. 114)”. Por su parte Salazar y Sierra (2017) concluyen que las secuencias didácticas permiten que el docente cambie o redirija sus concepciones de enseñanza, ya que les da a los estudiantes un rol protagonista en su proceso de aprendizaje y se convierte en un facilitador quien visualice la evaluación desde una perspectiva diferente. En palabras de Salazar y Sierra (2017), las secuencias didácticas dan paso a que el estudiante se vuelva “partícipe y protagonista de su propio aprendizaje, involucrándose de manera activa y participativa” (p. 130), debido a que se ve inmerso en situaciones de comunicación real.

Asimismo, otras de las investigaciones a mencionar son las llevadas a cabo por Ebratt y Pedraza (2018), León (2017) y Hurtado (2016) quienes brindaron aportes sobre la importancia de

la aplicación de las secuencias didácticas en la reflexión docente, ya que estas posibilitan el conocimiento de las particularidades del contexto educativo; el replanteamiento de la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, puesto que los docentes están llamados a repensar las estrategias utilizadas en las prácticas pedagógicas mediante el diseño de propuestas didácticas novedosas y eficaces que incrementen la calidad en la producción escrita de los estudiantes; y constituyen avances significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en estudiantes como del desarrollo personal y profesional del profesorado.

En el aprendizaje de una segunda lengua bajo el enfoque comunicativo, el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua (habla, escucha, lectura y escritura) es esencial y si bien cada una es requisito para la otra, el enfoque de una tarea puede estar dirigido hacia una habilidad específica. Para el presente estudio, se ha optado por implementar una secuencia didáctica para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes, específicamente de textos expositivos, ya que tal y como se demostró en Salazar y Sierra (2017), “el texto expositivo, es el tipo de texto más utilizado en las diferentes áreas del conocimiento, en el área de inglés” sin embargo, este se ha llevado de manera “descontextualizada, fragmentada y carente de significado para el estudiante” (p. 131).

En concordancia con la importancia de generar propuestas que aborden la enseñanza del inglés para la producción de textos desde un enfoque comunicativo y que de la misma manera permitan la reflexión docente basado en los resultados obtenidos, investigaciones como las de Soler et al. (2013) y Sánchez et al. (2013) exponen los beneficios de estos planteamientos.

En primer lugar, Soler et al. (2013), a partir de un estudio realizado en un grupo de 6º de primaria en la escuela pública Jaume I "El Conqueridor" de Catarroja, Valencia (España),

llamado *Diseño e implementación de una secuencia didáctica como estrategia educativa para la enseñanza de una lengua extranjera*, lograron concluir que, por un lado, tanto la producción escrita como la motivación de los estudiantes se vio altamente favorecida tras la implementación de una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos; y por otro lado, dicha secuencia le permitió identificar ciertos factores a tener en cuenta a la hora de producir textos escritos tales como los ritmos de aprendizaje, las diferentes habilidades, el contexto del estudiante y la actitud en clase, los cuales inciden en gran manera en los resultados obtenidos por el estudiantado. Por su parte, Sánchez et al. (2013), quienes realizaron el estudio *Recursos anafóricos en textos declarativos producidos por niños: el impacto de una secuencia didáctica*, en Córdoba, Argentina, sostienen que la aplicación de una secuencia didáctica propuesta para la producción del texto expositivo condujo a “un aumento de la diversidad de recursos y la puntuación de adecuación en las producciones finales; mayor presencia de recursos léxicos, mayor precisión y disminución de elipsis ambigua” (p. 163).

Lo anterior destaca la funcionalidad de las secuencias didácticas en dos frentes. Por un lado, impactando el desarrollo de habilidad de escritura de textos expositivos, debido a que los estudiantes están familiarizados con el contexto en el que se da una tarea y además responde a sus intereses, lo cual conduce a mejorar tanto aspectos superestructurales como microestructurales. Además, la ejecución de una secuencia didáctica ofrece espacios para la reflexión de los docentes, basados en los resultados obtenidos, por lo cual pueden emerger cambios en las prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, este estudio pretende identificar, ¿de qué manera se transforman las prácticas de enseñanza de una docente de inglés como lengua extranjera durante la implementación de una secuencia didáctica enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para la

enseñanza del género expositivo-instructivo en inglés en un grado octavo de la Institución Educativa Juan Hurtado, del municipio de Belén de Umbría, Risaralda?

A partir del planteamiento anterior, se establece como objetivo general, comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza de la docente-investigadora de lengua inglesa durante la implementación de una secuencia didáctica (SD), enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para la producción escrita del género expositivo en inglés, en un grado octavo de la Institución Educativa Juan Hurtado del municipio de Belén de Umbría, Risaralda.

Con el ánimo de alcanzar el objetivo principal, se plantean los siguientes objetivos específicos: a) identificar cuáles son las concepciones de enseñanza y aprendizaje de textos expositivos-instructivos con las que cuenta la docente de lengua inglesa antes de la implementación de una secuencia didáctica; (b) diseñar e implementar una secuencia didáctica, enmarcada en el enfoque comunicativo, para la producción escrita de textos expositivos-instructivos en inglés; (c) reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora durante la implementación de una secuencia didáctica; (d) contrastar los niveles de producción escrita de los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Por consiguiente, con esta investigación se pretende, por un lado determinar las transformaciones de la práctica de enseñanza de la docente a través de la implementación de una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos, cuyo objetivo es desarrollar competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, enmarcadas dentro del enfoque comunicativo, para la comprensión y producción de textos expositivos escritos a través de la creación de la receta, preparación y exposición de su plato favorito mediante una muestra

gastronómica, en los estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, Sede Principal, y por otra parte, evidenciar la incidencia de la misma sobre el nivel de producción escrita de los estudiantes del grado octavo B. Asimismo, la investigación intenta demostrar que, a partir de la implementación de secuencias didácticas, enmarcadas en el enfoque comunicativo, como la propuesta en este estudio, se puede dar paso a que los docentes incursionen una nueva visión de la enseñanza de la producción escrita en inglés, lo cual conduzca a trascender las prácticas de enseñanza tradicionales mediante la reflexión pedagógica y eventualmente contribuyan al mejoramiento del nivel de competencia en inglés de los estudiantes.

Tras haber presentado el contexto de la presente investigación por medio de la indagación de los antecedentes en los próximos capítulos, se procederá a señalar; primero, en el marco teórico, algunos conceptos que fundamentan el estudio, soportados en autores tales como: Ituro, y Casla (2017), Cassany (2009), Vigotsky (1989), Coperías et al. (2000), Canale y Swain (1980), Jolibert (1984), Hymes (1971), Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas (2002), Camps (1994), entre otros. Estos autores brindaron elementos que permitieron establecer el diseño de la investigación y estructurar la secuencia didáctica. Enseguida, en el capítulo del marco metodológico se definen el tipo, diseño de investigación, contexto, población, las variables para el análisis cualitativo y el análisis del eje cuantitativo, unidad de trabajo, unidad de análisis, instrumentos y técnicas para la recolección de datos. Posteriormente, se procede a presentar el capítulo del análisis de datos el cual consta del análisis cualitativo de categorías, para determinar las transformaciones en la práctica de enseñanza; y el eje cuantitativo, para evidenciar el impacto de la secuencia didáctica sobre el nivel de producción escrita de los estudiantes.

Finalmente, se exponen tanto las conclusiones del estudio como las recomendaciones para futuras investigaciones.

En el siguiente capítulo, se procede entonces a abordar algunos de los conceptos de relevancia para el estudio en cuestión.

2. Marco Teórico

Con el fin de dar bases teóricas al problema, se han planteado referentes teóricos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera bajo el Enfoque Comunicativo. Algunos conceptos se revisarán desde lo general a lo particular. Para iniciar se define el lenguaje en sus dos modalidades: oral y escrita, para luego dar paso al concepto lengua extranjera, haciendo hincapié en la diferencia de la misma con segunda lengua; después se presentan algunas de las nociones con mayor influencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, dando paso al concepto de secuencia didáctica, seguido del texto expositivo, el cual es de gran relevancia para el desarrollo de la secuencia didáctica y posterior análisis de la información; y por último, se abordan las nociones de enfoque comunicativo y prácticas reflexivas, haciendo énfasis en las categorías de reflexión y análisis de esta investigación.

2.1 Lenguaje

Desde la antropología, el ser humano ha sido categorizado dentro del Reino Animal por las grandes características que comparte con esta especie. Sin embargo, un aspecto de divergencia notorio es la capacidad de razonamiento con la que cuenta el *homo sapiens*. La habilidad de pensar lo ha dotado con múltiples destrezas entre ellas un lenguaje complejo, que le ha posibilitado obtener, a través de la historia, el dominio de diversos elementos de la naturaleza (Rodríguez, 2004).

El lenguaje como factor diferenciador, posibilita establecer relaciones sociales y representar hechos, sentimientos, deseos, emociones, entre otros. Citando a Ituro y Casla (2017), el lenguaje es un vehículo que conduce la vida. En otras palabras, es el medio que

permite moverse de un lado a otro, desplazarse de una situación a la otra y comunicar de variadas maneras lo que se desea significar.

En esta misma línea, para Cassany (2009), el lenguaje es concebido como “una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos” (p. 3). Esta postura coincide con la de Vigotsky, (1989) quien establece que el lenguaje es una “herramienta semiótica” (p. 99) que da paso a interacciones de tipo social las cuales conducen al conocimiento en cualquiera de sus formas. Además, es de agregar que el lenguaje es un aspecto diferenciador que aleja a la humanidad de los animales, puesto que le brinda mecanismos para la mediar, relacionarse, tomar conciencia y modificar su propio entorno (Cassany, 2005). Es entonces, el lenguaje aquel elemento característico de la raza humana que le ofrece posibilidades más allá de las habilidades físicas y pone de manifiesto su poder para transformar su propia realidad a través de la habilidad de comunicar su construcción mental.

Tras definir el concepto de lenguaje desde algunos autores, es importante resaltar que el lenguaje posee formas de representación tanto oral como escrita, por lo que se procede a definir, primero lenguaje oral, y después lenguaje escrito.

2.1.1 Lenguaje Oral

El lenguaje entendido como una serie de signos que permiten la comunicación, posee dos modalidades la oral y la escrita. Las dos entendidas como invenciones humanas. La diferencia entre ambos radica principalmente en la formalidad, sin embargo, son codependientes entre ellas. A diferencia del lenguaje escrito que generalmente exige un alto grado de formalidad, la oralidad o lenguaje oral es un poco más espontáneo, está lleno de “frases incompletas, léxico genérico,

sencillez, sintaxis sencilla, estructura relajada, gran redundancia, presencia de rellenos, pausas, formas elípticas, falsos comienzos, errores de producción, cambios temáticos, reparación y autocorrección, fragmentación y ruido acústico de fondo” (Coperías et al. 2000, p. 156).

La oralidad entendida desde O'malley y Valdez (1996) se refiere a la habilidad de negociación de significados entre dos o más personas que están relacionadas al contexto donde ocurre la conversación. Por su parte, Brown y Yule (1983), consideran que este es un proceso de interacción en el que se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información. La oralidad está ligada estrechamente al contexto donde se da la interacción, a los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito comunicativo.

Del lenguaje oral se desprenden dos habilidades a desarrollar, la escucha y el habla. El habla es un acto espontáneo mediado por el contexto en el cual un individuo se mueve. Por otro lado, la escucha es la acción de “identificar las señales orales, entre otros sonidos” (p. 142) para descifrar un mensaje; por lo que el oyente debe poseer una serie de conocimientos y habilidades culturales y sociales que le permitan comprender lo que escucha (Melgar, 2005).

Tras abordar el lenguaje oral y las dos habilidades que enmarca; la escucha y el habla, se procede a definir el lenguaje escrito y sus dos habilidades; lectura y escritura.

2.1.2 Lenguaje Escrito

En esta investigación el enfoque está puesto sobre la modalidad escrita, la cual aparece por la necesidad de perpetuar y compartir el conocimiento a las siguientes generaciones. El propósito del lenguaje escrito es el mismo en cada una de las lenguas, puesto que la necesidad de ser comprendido es universal (Ferreiro y Gómez, 2002).

Para Luria (1984), el lenguaje escrito es una herramienta crucial en los procesos de pensamiento u operaciones conscientes. Este contempla dos conceptos bastante amplios como son la escritura y la lectura que despliegan procesos de pensamiento que el docente debe guiar a través de distintas situaciones funcionales. A continuación, se mencionan algunos aspectos de estos dos conceptos.

Por un lado, la escritura trasciende la codificación para convertirse en un instrumento para aprender. Mediante esta el escritor clarifica y reflexiona y explicita sus propios aprendizajes. Por ello, escribir de manera intencional favorece el aprendizaje significativo, la construcción de conocimiento conceptual y procedimental, la competencia comunicativa, la comprensión y dominio de las convenciones lingüísticas, la reestructuración del intelecto y la metacognición (Escoriza, 2006).

Por otro lado, el proceso de lectura no puede ser un mero acto de descodificación, sino que implica una serie de factores. Las características del lector, la naturaleza de la información, la finalidad y el contexto de la actividad propuesta, serán definitivos en el éxito de la tarea. Desde una perspectiva constructivista, los conocimientos previos determinan en gran medida la capacidad de un lector para comprender el discurso escrito. Para Edelsky, Altwerger y Flores (citados en Escoriza, 2006), la lectura se puede definir como “un proceso de construir significados y no una habilidad en la identificación de palabras; un proceso de generación y comprobación de hipótesis en la construcción de significados en un contexto literado” (p. 15).

Finalmente, una de las autoras más notables en el campo de la investigación relacionada con los procesos de lectura y escritura es Jolibert (1984), quien ha establecido que ambos procesos están interrelacionados. Por su parte, la lectura le atribuye sentido al lenguaje escrito,

mientras que la escritura, permite exteriorizar por medio de símbolos, las ideas, los conocimientos, los sentimientos y percepciones que hacen parte de la unicidad del ser humano. Dado que el foco de este estudio es la producción escrita, cabe recalcar la relevancia de enseñar a escribir en situaciones reales de uso, concebidas como momentos de la vida cotidiana que demandan satisfacer una necesidad específica, puesto que un escritor no existe fuera o dentro de un único contexto.

Con respecto a la producción escrita, la autora propone siete niveles de competencias lingüísticas que pueden ilustrar al docente sobre la planeación de guías de aprendizaje y selección de actividades de preparación y refuerzo y permitir la valoración y autoevaluación del alcance de los logros por parte de los estudiantes.

- El contexto situacional y los parámetros de la situación de comunicación del texto.
- Las huellas lingüísticas, es decir, el enunciador, el destinatario y el lugar en el que ocurre el texto
- La tipología textual y sus características
- La superestructura (la lógica organizacional del escrito; silueta, orden, inicio y cierre)
- La coherencia y cohesión textual (marca de personas, sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar, los sustitutos, las conexiones, el contenido semántico y su progresión a través del léxico y la puntuación, los cambios de línea y las mayúsculas)
- El funcionamiento lingüístico a nivel de frases (las marcas significativas, sintaxis, ortografía y léxico)
- La microestructura (morfología, semántica y sintaxis de las palabras)

El lenguaje, ya sea de manera oral o escrita, se usa dentro de contextos específicos, que permiten a los usuarios ubicarse en situaciones reales de comunicación. Una de esas particularidades está relacionada con el uso de otra lengua, que para el caso de investigación es el inglés como lengua extranjera, que se define a continuación.

2.2 Lengua Extranjera

En el contexto colombiano, el inglés es enseñado como lengua extranjera, por lo tanto, es necesario hacer una claridad sobre la diferencia entre ésta y el concepto de Segunda Lengua. La primera es aquella que se aprende generalmente en un contexto escolar, como una materia obligatoria, no optativa, que además no es usada en la vida diaria del aprendiz. De ahí que los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras son muy diferentes a los de una segunda lengua, porque en estos últimos la lengua que se está aprendiendo es usada a menudo por el estudiante en su contexto social más amplio.

De acuerdo con Rojas y Garduño (2017), la adquisición de una lengua extranjera es un proceso de aprendizaje que sucede la mayor parte del tiempo en un ambiente de formación académica, y que se da en un lugar en el cual no se usa el idioma.

Así pues, la lengua extranjera carece de una función social fuera del aula de clase. Con el objetivo de proporcionar elementos más comunicativos se han propuesto enfoques de aprendizaje de lenguas basados en actividades y proyectos (Nunan, 1989), para promover, en los estudiantes, el uso auténtico de la lengua extranjera para una comunicación significativa.

Para quienes estudian inglés como lengua extranjera, es el aula de clase, el lugar que favorece su aprendizaje, debido a que es allí dentro donde desarrolla su proceso de adquisición.

Es ese el espacio propicio, en el cual se darán las condiciones necesarias para que pueda tener la oportunidad de comunicarse en el idioma inglés. (Juan y García, 2012).

Actualmente en el país se enseña lengua extranjera (inglés) bajo el enfoque sugerido por el MEN, el enfoque comunicativo, teniendo en cuenta los lineamientos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El MCER da pautas para la construcción de programas académicos, describe de forma integradora las destrezas y/o capacidades que tienen que desarrollar los aprendices para comunicarse de manera efectiva. Así mismo comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua y los niveles de dominio de la lengua que se deben alcanzar.

Teniendo este panorama, se describen cómo están establecidos los niveles de suficiencia en inglés como lengua extranjera:

Ilustración 1 Niveles de Suficiencia en inglés

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Umbral)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Avanzado)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Tomado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002).

Así como se ha establecido la diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua, es relevante para esta investigación comprender los diferentes métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera que se han desarrollado en diferentes momentos de la historia; por lo tanto, se procede a presentar algunos de ellos.

2.3 Métodos de Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera

A través de la historia han sido varios los enfoques o métodos que han surgido por la necesidad de brindar bases que fundamentan la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. A continuación, se estudiarán algunos de los enfoques para la enseñanza del inglés con más trascendencia en el siglo pasado y a comienzos de este.

a. Traducción y Gramática

En un principio la gramática era considerada un elemento central de la producción lingüística. Por ello, la instrucción en lengua extranjera estaba dada a partir de la enseñanza de estructuras gramaticales. De allí nació lo que hoy se conoce como el Método de traducción y gramática (Grammar-Translation Method). Este método “estaba basado en la enseñanza clásica del lenguaje, por ejemplo, la enseñanza explícita de reglas gramaticales normativas como en el latín o el griego. Después de que las reglas gramaticales hubiesen sido establecidas explícitamente y deductivamente, los textos eran traducidos a la lengua meta (target language)” o lengua que se estaba aprendiendo (Surkamp y Viebrock, 2018, Pág 151).

b. Enfoque Natural

El Enfoque Natural (Natural Approach) o método Natural reúne las concepciones de Terrell y Krashen (1983). Estos autores ven la comunicación como la principal función del lenguaje. Su aporte se enfoca en las habilidades comunicativas. El lenguaje es visto como un vehículo para comunicar diferentes ideas, emociones, sentimientos. El énfasis está en la exposición del estudiante a la lengua y no en los monólogos del profesor, o sus preguntas y respuestas. (Salim, 2007).

c. Método Directo

Este método (Direct Method) se concibe desde la postura que la lengua en este caso el inglés puede enseñarse de manera directa sin acudir a la lengua materna. De acuerdo a lo planteado bajo este enfoque, el lenguaje puede ser enseñado usándolo activamente en el salón de clase. Es tarea de los docentes promover el uso directo y espontáneo y en esa medida los estudiantes deducirán las reglas gramaticales. (Salim, B. 2007).

d. Método Audiolingual

Aunque también estaba basado en la precisión gramatical, esta era enseñada de manera implícita. Los fenómenos de una estructura rígida del lenguaje eran repetidos en voz alta hasta lograr su memorización. La idea que subyace a este método, de corte conductista, es que la gramática y la producción oral se adquirían a través de la imitación y la repetición. Es decir, que el lenguaje se producía de manera automática por medio de la repetición constante (Surkamp y Viebrock, 2018).

e. Respuesta Física Total

Este es un método de enseñanza del lenguaje (Total Physical Response) construido sobre las bases de estímulo respuesta. Esta metodología concibe el aprendizaje del lenguaje a través de la actividad física. Su creador fue un profesor de psicología conocido como James Asher. El autor tenía la concepción de que la frecuencia e intensidad con que se repita una acción garantizará su perpetuación. El aprendizaje del lenguaje se da a partir del uso de comandos sobre todo en la infancia (Salim, 2007).

f. Sugestopedia.

Para Jiménez (2005), en este enfoque herramientas como la música, la lúdica y la sugestión tienen gran impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Más allá de ser un ejercicio de hipnosis o manipulación, es un método de “seducción muy parecido al que produce el género enunciativo de la publicidad en el que se trata más bien de atrapar al otro en forma sutil, placentera y lúdica”. La sugestión surge como un método “indirecto” o “insinuación” con el ánimo de mejorar el proceso de aprendizaje (p. 66).

A partir de una lectura general de los diferentes enfoques de enseñanza, se puede visualizar que es a través de la reflexión que el docente puede determinar la pertinencia de un enfoque dentro de un mundo cambiante que reclama mejores estrategias metodológicas que conduzcan a mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tras haber expuesto métodos de enseñanza de gran auge en el siglo pasado, ahora nos movemos hacia algunas metodologías actuales de enseñanza que bien pueden ilustrar a los docentes de inglés en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

2.3.1 Aprendizaje Basado en Tareas

El enfoque de aprendizaje basado en tareas, también de corte comunicativo, tiene como meta el alcance de unos objetivos propuestos, a través de la realización de una serie de actividades que den como resultado el desarrollo de una tarea.

El concepto de tarea, es definido desde Candlin (1990) como

el resultado de un grupo de actividades diferentes entre sí, presentadas a manera de secuencia, que se constituyen en problemas a los que los estudiantes les deben dar solución con la ayuda del docente. La elaboración de la tarea conlleva el uso de “gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos” (p. 39)

para ser aplicados dentro de un entorno social, teniendo en cuenta su uso en contexto.

En el siguiente numeral se definirán el concepto de proyecto de aula y el aporte del mismo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2.3.2 Proyectos de Aula

Otra forma de aprendizaje secuencial es la metodología por proyectos, la cual es concebida como una de las mejores opciones para garantizar un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura. Entorno a los proyectos de aula, tanto profesores como estudiantes asumen roles participativos y democráticos, puesto que los posibilita a concertar e interactuar en igualdad de condiciones, a través de la reelaboración y la cualificación de los saberes propios de la cultura y de los contextos en los que se desenvuelven. El proyecto de aula resulta entonces, en un laboratorio en el que la lectura y la escritura son vívidas. El trabajo por proyectos contribuye no solo a la adquisición del aprendizaje académico, sino a la vinculación de la escuela con el

contexto social del alumnado, diversifica el conocimiento, ver a la lectura y la escritura tareas cotidianas y no como algo impuesto.

En la línea de la enseñanza a través una secuencia de actividades, el concepto de secuencia didáctica es quizá el que más ha tomado fuerza, por cuenta de los beneficios tanto en la producción oral como escrita de los estudiantes, así como al cambio de paradigmas en la forma como el docente concibe el enseñar y el aprender. Por consiguiente, los siguientes párrafos se dedicarán a la descripción del concepto de secuencia didáctica y su implicación pedagógica.

2.4 Secuencia Didáctica

Bajo el enfoque comunicativo son varias la estrategias o *metodologías* de enseñanza usadas por los docentes en la búsqueda contribuir a la consecución de competencias comunicativas a partir de actividades secuenciales como la que se implementó durante el presente estudio.

Por ello, es preciso ahondar en las definiciones que se han suscitado alrededor de las secuencias didácticas (que se establece como SD a partir de este momento).

Son varios los autores quienes han definido las SD desde diferentes ramas de la educación, pero al final coinciden con las concepciones de Camps. A continuación, se describirán algunas de estas definiciones retomando varias citas abordadas por Garzón (2016) en el documento *Secuencias didácticas para la producción y comprensión textual*. Para Zabala Vidiella (2008) y Frade (2010), una SD es un conjunto o serie de actividades articuladas con objetivos de aprendizaje conocidos tanto por el alumnado como el profesorado. Al respecto, Fons (2010) agrega que es la interrelación entre las actividades lo que permite que se logre un contenido. Finalmente, Pérez y Roa (2010), concluye las ideas de los otros autores señalando que SD es una

estructura de acciones que se relacionan entre sí, de manera intencional para alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Retomando las palabras de Camps, la SD es una serie de acciones interrelacionadas, con una intención clara que darán como resultado el alcance de un aprendizaje. Las SD poseen una estructura flexible guiada por diferentes actividades o tareas con una intención comunicativa real de la vida escolar o extraescolar. Una SD se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto y que se desarrolla durante un período de tiempo determinado, según convenga. Este tipo de propuestas busca darle sentido a lo que se escribe, teniendo en cuenta una tipología textual y un contexto particular. Al planear la SD será necesario delimitar unos objetivos y darlos a conocer a los estudiantes ya que más adelante se convertirán en los criterios de evaluación que darán cuenta de su consecución.

Cabe mencionar que, una SD cuenta con tres fases que se describirán de manera general enseguida:

- *Fase de elaboración.* En esta fase se especifican los diferentes contenidos que se adquirirán durante toda la secuencia, y se elaborarán los primeros conocimientos que conduzcan a completar la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Es en esta primera fase que se le brindan estrategias al estudiante para que más adelante trabaje de manera independiente.
- *Fase de Ejecución.* Dicha fase como su nombre lo indica, es en la que se produce; es decir, se escribe el texto. Cada secuencia tendrá unas características diferentes de acuerdo con los objetivos, complejidad del texto, o el tipo de secuencia.

- *Fase de evaluación.* En esta fase se podrá determinar en qué medida fueron alcanzados los objetivos. La evaluación tendrá una connotación formativa.

En este sentido, la SD, se presenta como una serie de actividades de manera secuencial, las cuales son prerequisite las unas para las otras y por tanto dan paso a la consecución de una tarea. De ahí que, para efectos de esta investigación, la SD tenga como objeto la ejecución actividades encaminadas a la producción escrita de un texto expositivo-instructivo tipo receta, el cual se presenta a continuación.

2.5 Texto Expositivo

Como su nombre lo indica, los textos expositivos son aquellos que exponen información de manera detallada sobre una temática específica. Son considerados textos expositivos todos aquellos que buscan describir, comparar, explicar relaciones, valorar, clasificar y presentar hipótesis sobre un tema particular (Martínez, 2002). Por su parte, Álvarez y Ramírez (2010), establecen que el texto expositivo busca “mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales” (p. 74). Además, la descripción en la escritura expositiva está vinculada a conceptos tales como la “estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc.” (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 75).

En esta investigación el subtipo de texto trabajado es el texto expositivo- instructivo. De acuerdo con la *guía del docente* (Colombia Aprende, 2017) los textos expositivos, informativos e instructivos a) “tienen el propósito comunicativo de desarrollar ideas y poner en conocimiento de los lectores contenidos, procesos, datos y hechos”; b) tienen una estructura interna particular y

diversos formatos; y, c) para su construcción “es necesario seguir un proceso estratégico para comprenderlos y escribirlos” (p. 275).

Los textos expositivos-instructivos tales como la receta, permiten explicar paso a paso como llevar algo a cabo. Al respecto, Ebratt y Pedraza (2018) exponen que:

el mundo en el cual nos movemos está lleno de instrucciones presentes en nuestras actividades diarias tanto en el aula como fuera de allí. Así, el uso mismo de los medios tecnológicos nos exige seguir instrucciones reconociendo el manejo de este tipo de textos instruccionales. El texto instructivo como su nombre lo puntualiza es el que está formado por una serie de enunciados o reglas que nos llevan a seguir unos lineamientos ordenados para realizar un plan o tarea (p.39).

Para la construcción de textos expositivos-instructivos, tipo receta se tendrán en cuenta sus principales características a través de tres dimensiones:

1. Situación de Comunicación: concebida como el contexto en el que se enmarca el texto.
En la situación de comunicación se tienen en consideración; el enunciador o persona que escribe el texto, el destinatario, o persona a la que va dirigida el texto, el propósito o finalidad que tiene el enunciador para producir el texto, y el contenido o lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito (Jolibert, 1991).
2. Lingüística Textual: En la configuración lingüística intervienen unos recursos entre los que podemos encontrar las formas verbales, como verbos en imperativo y los conectores u organizadores textuales (Martinez y Rodriguez, 1989).
3. Superestructura: Es el esquema tipológico o silueta, que se manifiesta bajo la forma de: la organización espacial de los bloques de texto de la diagramación. La superestructura del

texto se evidenciará en el anclaje; es decir, el tema cuestión bajo la forma de un tema-título dado; la aspectualización que permite evidenciar que las partes y /o cualidades) sean introducidos en el discurso; y finalmente, la puesta en relación, la cual sitúa el texto local y/o temporalmente y lo relaciona con otros a través de la comparación. (Padilla et al., 2007).

Puesto que la SD para la producción del texto expositivo está enmarcada en el enfoque comunicativo, se hace necesario explorar el concepto en los párrafos siguientes.

2.6 Enfoque Comunicativo

Son varios los enfoques que se han nacido a raíz de la enseñanza de las lenguas, conceptos que se estudiarán más adelante. Por lo pronto, en este apartado, se centra la atención en el *Enfoque Comunicativo* el cual aparece en el contexto educativo colombiano como “sugerencia metodológica”, no solo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino también para la enseñanza de la lengua materna (castellano). Según Canale y Swain, (1980), los siguientes son los rasgos más relevantes del enfoque comunicativo (Communicative Approach):

- La comunicación es su propósito primordial.
- Los contenidos son contextualizados
- Las interacciones
- El uso de situaciones de comunicación reales
- El uso de materiales auténticos (libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera, las grabaciones de radio y televisión originadas en países donde estas lenguas se hablan, temas de propagandas, avisos, anuncios e impresos o registros grabados)

- El manejo de situaciones o contenidos comunicativos
- énfasis en el uso de la lengua objeto de aprendizaje y en las funciones del lenguaje
- Los contenidos y actividades tienen como centro al estudiante
- La fluidez en el uso del idioma
- Los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje

En algunos puntos, Cassany (2009), coincide con lo señalado por el MEN, puesto que asevera que las actividades deben ser contextualizadas, los textos de lectura deben ser presentados en su formato original y, asemejarse a las que se dan en la rutina diaria de los estudiantes. Además, plantea que simultáneo a la “adquisición lingüística”, se deben incluir contenidos culturales que posibiliten “dar sentido” a las formas verbales.

El trabajo con un enfoque comunicativo, pretende hacer direccionar al docente a trascender de la competencia gramatical Chomskyana, la cual se centra en el sistema de reglas que regula a una lengua, a una que abarque un sistema más vasto de saberes y habilidades (Hymes, 1991, citado en Cassany 2009).

De acuerdo con Tusón, citado en Maqueo (2006):

El enfoque comunicativo funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar las cotas razonables de eficiencia en la producción de los actos verbales, de saber modular la lengua, en suma, adaptándola constantemente a la gama variadísima de las situaciones de uso (p. 147).

El enfoque comunicativo ha trasladado el interés hacia el “conocimiento de la lengua en uso como instrumento de comprensión y expresión tanto en el plano interpersonal, como en el de la comunicación social...” (Osorio, citado en Maqueo, 2006, p. 170).

Por tanto, este enfoque muestra una perspectiva más amplia sobre el lenguaje. Es decir, presenta el aprendizaje de la lengua no solo en función de sus estructuras, sino una actividad más compleja que debe incluir situaciones reales de comunicación en las que el aprendiz se vea en la necesidad de interactuar oralmente teniendo en cuenta un conjunto de conocimientos gramaticales y, también otras competencias para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa (Littlewood, 1981).

Por consiguiente, la investigación en proceso enmarca la secuencia didáctica en el enfoque comunicativo con el objeto de favorecer el proceso de aprendizaje del inglés en el aula, mediante el alcance de la competencia comunicativa, la cual corresponde a la capacidad de entender y hacerse entender en un contexto particular.

2.6.1 Competencia Comunicativa

El concepto de *competencia comunicativa* es abordado desde la concepción de que el aprendiz de una lengua extranjera posee la habilidad para interactuar y negociar significados con otro hablante. El desarrollo de la competencia comunicativa tiene gran trascendencia en el estudio del lenguaje ya que esta abarca el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten la interacción en una situación real dentro de un contexto específico siguiendo ciertos patrones de comportamiento social y lingüísticamente aceptados (Hymes, 1971).

Ampliando la definición del concepto, se cita a Chacón, (2006) quién considera que la competencia comunicativa debe ser entendida como “el conocimiento sintáctico, morfológico,

léxico, y fonológico que permite al hablante producir y crear mensajes para interactuar con su medio, lo cual implica el uso apropiado de la lengua meta de acuerdo con contextos o situaciones reales de comunicación” (p. 123).

Sin embargo, para desarrollar la competencia comunicativa existen, según el MCER (2001), tres subcompetencias que se deben alcanzar: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

a. Competencia Lingüística

Esta primera competencia se refiere al grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis. En otras palabras, la competencia lingüística abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico, las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema (MCER (2001)).

b. Competencia Socio- lingüística

Esta es la capacidad de producir enunciados adecuados, tanto en estructura como en el significado, a la situación de comunicación; es decir, el conocimiento de los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje (MCER (2001)).

c. Competencia Pragmática

Este tipo de competencia es concebida como la capacidad para utilizar y organizar diversos tipos de discursos teniendo en cuenta parámetros de coherencia, cohesión y claridad. Es decir, está dirigida hacia la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación; conocimientos declarativos (saber), unas habilidades y destrezas (saber hacer) y una competencia existencial (un saber ser) (MCER (2001)).

Por lo anterior, es preciso denotar que el aprendizaje de una lengua no está de ninguna manera ligado simplemente a la enseñanza de estructuras gramaticales y/o vocabulario, sino que implica más allá de ello, el acercamiento del estudiante a las normas sociolingüísticas que rigen a un contexto social, el cual posee similitudes al contexto al que se pertenece, pero sobre todo diferencias culturales que se pueden percibir a través de la comunicación con otros hablantes. Asimismo, es esencial que el aprendiz conozca de antemano que el aprendizaje de un idioma trasciende el conocimiento de palabras aisladas, para darle mayor importancia a uso en contextos determinados mediante la interacción.

Todos los conceptos abordados anteriormente están enmarcados dentro del objetivo de esta investigación que pretende reflexionar sobre las concepciones de enseñanza del lenguaje, por lo tanto, se define el concepto de prácticas reflexivas.

2.7 Prácticas Reflexivas

Ante la complejidad del aula de clase, es indispensable que el actuar del docente responda a las diferentes necesidades de la misma. Es el docente quien debe disponer de herramientas para solventar cada una de las situaciones que se puedan dar en una clase. De ahí que, los docentes analicen su quehacer y tomen acciones que les permitan responder adecuadamente ante cada problemática en el salón de clase. El saber cómo actuar apropiadamente se alcanza a través de la observación y posterior reflexión. Es así como, el aprendizaje adquirido en el proceso de formación docente es suficiente para afrontar la realidad de un aula; por lo tanto, el docente, a través de una práctica reflexiva puede reestructurar, renovar o modificar práctica docente.

En palabras de Schön (1982), la reflexión es la fuente de la optimización de la actividad docente frente a situaciones reales de aula para poner sus recursos intelectuales a disposición

para dar respuesta a una situación de manera que dé soluciones que satisfagan las necesidades del aula eficazmente. Por su parte, Perrenoud (2007) considera que, de la reflexión, el docente puede adquirir habilidades para ser más “perspicaz, eficaz y coherente, a estar en paz consigo mismo o encontrar su camino y a sentar su identidad o su equilibrio” (p. 117). Un docente que se concibe como reflexivo se caracteriza por: la renovación constante, un análisis crítico de sus prácticas, que lo lleva a cuestionarse sobre lo que conoce y le es familiar, la construcción de nuevos conocimientos a partir de la reflexión dirigida hacia la acción, la revisión y perfeccionamiento de sus conocimientos en búsqueda de alcanzar objetivos teniendo como base los resultados obtenidos anteriormente (Perrenoud, 2007).

Por lo anterior, de común acuerdo con el grupo de la línea de investigación del lenguaje de la Maestría en Educación, se establecieron las categorías: qué se enseña, de qué manera se enseña, qué recursos utiliza, qué y cómo evalúa y dominio conceptual, la cuales permitirán analizar las prácticas de la docente y eventualmente, configurarlas en espacios de reflexión que conduzcan a la transformación de las mismas.

2.8 Categorías

Las categorías son el insumo para la construcción del análisis cualitativo a presentar más adelante, de modo que se abordarán desde las concepciones de autores que establezcan su pertinencia.

2.8.1 Qué se enseña

Los contenidos que se enseñan son de tipo actitudinal, conceptual y procedimental. A pesar de que en su planeación aparecen de manera explícita, en la práctica los unos están implícitos en los otros. De acuerdo con Escribano (2004), los docentes deben ajustarse a unos

principios o criterios a la hora de seleccionar los contenidos para evitar arbitrariedades y falta de significado. Por ello, estos contenidos deben ser pertinentes; acordes a las edades de los aprendices, coherentes con la disciplina que se enseña, conectados a los saberes previos y además debe existir una progresión y una continuidad en los diferentes niveles educativos.

2.8.2 De qué manera se enseña

Las apuestas de cada docente en el proceso de enseñanza difieren, sin embargo todas apuntan a un mismo propósito, la mediación de conocimiento. El maestro enseña desde sus capacidades, cualidades, motivaciones y circunstancia particulares; y es el agente que ejecuta múltiples acciones, como orientar, dirigir y guiar la interacción de sus alumnos con el conocimiento colectivo organizado a fin de que sean ellos mismos quienes construyan su aprendizaje. (Fierro, et al. 1999). Por ende, la manera en la que el docente enseñe dependerá no solo del conocimiento en el área de desempeño sino del contexto, antecedentes, personalidad y las relaciones que establezca con los estudiantes.

2.8.3 Qué recursos utiliza

A la hora de determinar cuáles son los recursos apropiados para mediar el proceso de aprendizaje, existen hoy en día por cuenta de las TIC, una variada gama de posibilidades que dotan al docente de herramientas que establecen una relación directa entre profesor, estudiante y conocimiento. Al hablar de materiales o recursos didácticos, se hace referencia a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con bien lo manifiesta Madrid (2001), los recursos didácticos desempeñan un papel crucial, puesto que aproximan al estudiante a la realidad de lo que se pretende enseñar, son un factor motivante; si el material es idóneo y se emplea adecuadamente, permite el aprendizaje de conceptos, el

desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores. Además, representa e ilustra, lo que se explica verbalmente para facilitar a una mejor fijación del conocimiento. Por lo tanto de una acertada elección de los recursos empleados en el aula dependerá el éxito de la clase.

2.8.4 Qué y cómo evalúa

Evaluar los procesos ayuda a develar en qué medida se alcanzaron los objetivos y cuáles son los aspectos positivos o a mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación que debe ser formativa, es el suministro de información que muestra cuán satisfactorio ha sido un proceso. De acuerdo con lo establecido por el MEN (2006) se evalúa “el saber”, el cual comprende los conocimientos y contenidos conceptuales que debe alcanzar el estudiante; “el hacer”, que mide la constancia y la práctica realizada por durante un periodo escolar, y; finalmente, “el ser” en el que se evalúa la formación de actitudes, hábitos y valores que son transversales al proceso de aprendizaje. Por esta razón, en el proceso de evaluación se establecen rúbricas con criterios que dan cuenta de un 40% en el saber, 40% en el hacer y 20% en el ser.

2.8.5 Dominio conceptual

La didáctica debe ir de la mano con un dominio conceptual por parte del docente, es así como el aprendizaje de los estudiantes y la interacción docente-estudiante fluyen. El docente debe contar con un profundo conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una apropiada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. En palabras de Sanmartí (2019), el docente debe poseer competencias que le permitan planear el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir que, las habilidades con las que cuente, lo posibiliten a guiar

apropiadamente su tarea pedagógica. Asimismo, el docente debe dominar plenamente los contenidos del área que ejerce, puesto que deberá elaborar el material didáctico pertinente para que el estudiante acceda al conocimiento.

En el siguiente apartado se establecerá el marco metodológico de la investigación, en el cual se señalará, tipo, diseño de investigación, contexto, muestra, unidad de trabajo, unidad de análisis, las variables para el análisis del eje cuantitativo, y por último los instrumentos y técnicas para la recolección de datos.

3. Marco Metodológico

La presente investigación es de corte cualitativo. En educación, como lo expresan Bisquerra, et al (2004), el énfasis de la metodología cualitativa “está puesto en la profundidad y en la comprensión de los fenómenos” (p. 26). En esta metodología la realidad es entendida holísticamente puesto que busca tanto comprender como transformar. Por lo anterior, se determina este tipo de investigación concuerda con el objetivo de este estudio el cual busca comprender cómo la implementación de una secuencia didáctica enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para la producción escrita del género expositivo en inglés, contribuye a la transformación de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

Desde que es la investigadora la encargada de analizar su propia práctica de enseñanza, se hace necesaria la implementación de un enfoque cualitativo. De acuerdo con Bisquerra, et al (2004) este tipo de enfoques permiten tanto la subjetividad, como la implicación de quien investiga dentro del contexto en el que se da la investigación. Por lo tanto, en el estudio, este podrá llevar a cabo estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista o el análisis documental. Estos instrumentos y técnicas brindan información expresada en forma verbal y registrada como texto, en cuyo análisis se deberá reducir y organizar “en unidades conceptuales básicas (las conocidas categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado análisis cualitativo de la información” (p. 46).

Por otro lado, esta investigación posee un eje cuantitativo. Dicho eje tiene lugar en la recolección y análisis de los datos arrojados por la Valoración Inicial y la Valoración Final aplicados a 22 estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan

Hurtado. Este eje permitirá determinar la incidencia de la SD sobre la producción escrita del texto expositivo, de los estudiantes del grado octavo B. En este proceso, la docente investigadora se convierte en mediadora en la aplicación de las pruebas, y análisis de datos, puesto que este debe hacer a un lado sus valores y creencias. La postura del investigador debe ser neutral, puesto que debe asegurar procedimientos llenos de rigor y objetividad en la recolección y análisis de la información (Fernandez, et al. 2010).

3.1 Diseño de Investigación

El diseño de esta investigación cuenta con un enfoque etnometodológico abordado desde la perspectiva de Garfinkel (1967). De acuerdo con el autor, un enfoque etnometodológico trata como “sujeto de estudio empírico a las actividades prácticas, a las circunstancias prácticas, al razonamiento sociológico práctico. Al atribuir a las actividades banales de la vida cotidiana la misma atención que se da habitualmente a los eventos extraordinarios, se buscará tomarlos como hechos cabales” (p. 11).

Para Garfinkel (1967), el lenguaje es el instrumento que permite articular experiencias y vivencias de un individuo. Es por ello que, el investigador debe recoger la palabra y el gesto de los actores y a través de ella darle vida a sus acciones. Las palabras y expresiones deberán estar situadas en un contexto particular para así cobrar sentido; es decir, lo que el autor establece como indexicalidad. En consecuencia, en el presente estudio, como lo señala el autor, “los hechos significativos son entera y exclusivamente hechos producidos en el entorno conductual de una persona” (p. 190), por ende, estrechamente ligados a una situación individual.

Sin embargo, el proceso investigativo no puede reducirse a la mera descripción de eventos contextualizados, sino que desde el enfoque etnometodológico, la realidad social es dependiente

de un “uso reflexivo” de la interacción social, puesto que, sin un trabajo interactivo y reflexivo, la realidad será insostenible (Mehan y Wood, 1975). Para Mehan y Wood (1975), las realidades son frágiles ya que un individuo puede verse enfrentado a diferentes realidades, lo que conduce a la permeabilidad de dichas realidades. Así pues, este enfoque etnometodológico posibilitará el “explicar las acciones como un continuo logro práctico de los miembros” (Garfinkel, 2006, p. 12).

A partir de la propuesta metodológica de esta investigación se trabajó bajo los siguientes supuestos.

3.2 Supuestos de la investigación

- La implementación de una secuencia didáctica enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para la producción escrita de expositivo en inglés del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, contribuirá en la transformación las prácticas de enseñanza de producción escrita de lengua inglesa.
- La implementación de una secuencia didáctica enmarcada en el Enfoque Comunicativo incidirá positivamente en el nivel de producción escrita del género expositivo en inglés de los estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado.
- La implementación de una secuencia didáctica enmarcada en el Enfoque Comunicativo permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado.

3.3 Contexto

La necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza ha dado paso al presente estudio, el cual tendrá lugar en la Institución Educativa Juan Hurtado del municipio de Belén de Umbría; Risaralda.

La Institución Educativa Juan Hurtado está autorizada por la secretaría de Educación del Departamento del departamento de Risaralda para prestar el servicio de Educación básica primaria, básica secundaria, y el programa de educación para jóvenes y adultos.

La Institución cuenta con 26 sedes que imparten educación formal a la población escolar dentro de un radio de acción que beneficia a la cabecera municipal con 2 sedes de primaria y 2 de secundaria; y sus veredas, corregimientos y municipios vecinos con 22 sedes.

En términos generales la institución cuenta con instalaciones aptas para la labor docente en las diferentes áreas. En cuanto a elementos didácticos para el área de inglés, el colegio acaba de ser equipado con 21 equipos que contienen la plataforma “Tell Me More” desde la Secretaría de Educación Departamental en el marco del Desarrollo del Programa de Fortalecimiento del Inglés en 33 instituciones educativas de Risaralda; programa referido en el marco teórico. Dicha plataforma aún no se encuentra en uso dado que algunas conexiones se encuentran pendientes. Además, este cuenta con una sala de Bilingüismo en proceso de reestructuración, puesto que se le deben hacer algunos arreglos en cuestión de infraestructura. Dada la poca existencia de recursos audiovisuales, el proceso de enseñanza se ve afectado.

La sede principal, cuyo nombre es Juan Hurtado, está ubicada en el área urbana. La población escolar de la sede oscila en las edades de 10 y 17 años cubriendo un total 12 grupos distribuidos en los grados 6A, B, C y D; 7A, B y C; 8A, B y C; y 9A. La población atendida

pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La actividad económica de los padres está distribuida en agricultores, comerciantes y en menor medida en profesionales de diferentes áreas del conocimiento. El 12% de los estudiantes pertenece a la zona rural y el 88% a la zona urbana lo que equivale a un total de 380 estudiantes.

3.4 Muestra

La muestra a analizar en el eje cuantitativo de la investigación, es un grupo de 22 estudiantes de grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, del sector oficial en el Municipio de Belén de Umbría, Risaralda, de los cuales 12 son mujeres y 11 hombres, en edades de 13 a 15 años, con niveles básicos de producción escrita en inglés. El grado octavo B en cuestión hace parte de la sede Principal ubicada en la zona urbana del municipio, son en su totalidad mestizos y pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

3.5 Unidad de Trabajo

La docente investigadora se concibe como una docente reflexiva, que debe “mantenerse al día” ante el mundo cambiante que ofrece nuevos retos a los educadores (Schön, 1992, p. 9), por lo que a través de esta investigación estableció como unidad de trabajo su práctica de enseñanza en la Institución Educativa Juan Hurtado, lugar en el que se desempeña como docente desde el 23 de abril de 2018 bajo nombramiento como docente de aula en el área de inglés. La licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío cuenta con 5 años de experiencia como docente de inglés tanto en el sector privado como el público.

3.6 Unidad de Análisis

La unidad de análisis son las prácticas de enseñanza de la docente durante la implementación de una SD para la producción escrita de textos expositivos-instructivos, por lo

que, para comprender su transformación se tomarán en cuenta cinco categorías. Las categorías descritas a continuación fueron preestablecidas por la línea de investigación del lenguaje de la Maestría en Educación. Las categorías preestablecidas son: *qué se enseña, de qué manera se enseña, qué recursos utiliza, qué y cómo evalúa* y el *dominio conceptual*.

3.6.1 Qué se Enseña

Se enseñan contenidos conceptuales y competencias con el objeto de desarrollar en los estudiantes diferentes habilidades lingüísticas como conductuales que les permitan comunicarse en una segunda lengua, para el caso, inglés.

3.6.2 De Qué Manera se Enseña

A través de una serie de actividades que se llevan a cabo durante un periodo de tiempo y despliegan una serie de instrucciones, métodos, estrategias que pueden dar paso al desarrollo de competencias.

3.6.3 Qué Recursos Utiliza

Aquellos materiales y medios educativos y didácticos (físicos y tecnológicos) que se usan en la ejecución de cada una de las actividades.

3.6.4 Qué Evalúa, Cómo Evalúa

La evaluación incluye el conocer, el hacer y el ser. Por ende, la tarea final constituye el saber; el hacer se mide a través del trabajo de aula; y el ser, mediante autoevaluación y heteroevaluación al final del periodo.

3.6.5 Dominio Conceptual

El profundo conocimiento y comprensión de la disciplina que se enseña, las competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una apropiada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

A continuación, se señalan las variables que hacen parte del eje cuantitativo de la investigación.

3.7 Variables

3.7.1 Variable Dependiente: Producción Escrita de Textos Expositivos en Inglés

Para la operacionalización de la Variable Dependiente se tuvieron en cuenta los conceptos de producción escrita, desde los postulados de Jolibert (2009), texto expositivo desde Martínez, (2002).

Es relevante mencionar que la Variable Dependiente se operacionalizó como instrumento para valorar la producción inicial y final de los estudiantes, por lo tanto, hace parte del eje cuantitativo de esta investigación; en este sentido, al ser el enfoque cualitativo el que prima en esta investigación, esta variable se basó en la propuesta de Salazar y Sierra (2017), en la que a través de rejillas se valoró la producción escrita de los estudiantes antes y después de la implementación de la SD.

A continuación, se describirán las características de la Variable Dependiente, la cual está diseñada para la producción escrita de un texto expositivo-instructivo, tipo receta, a partir de tres dimensiones y sus respectivos indicadores. Se establecieron como dimensiones las siguientes: *situación de comunicación*, la cual cuenta con cuatro indicadores, *enunciador*, *destinatario*,

propósito y contenido; lingüística textual, con dos, formas verbales y conectores; y superestructura, con tres, anclaje, aspectualización y puesta en relación. Cada uno de los indicadores fueron valorados en escalas de 1, 3 y 5; en donde 1, representa ausencia del indicador; 3 significa que este se evidencia parcialmente; y 5, indica que su presencia es evidente. Los estudiantes podían alcanzar un puntaje máximo de 45 puntos y un mínimo de 9, tanto en la valoración inicial como en la final.

Ilustración 2 Producción Escrita

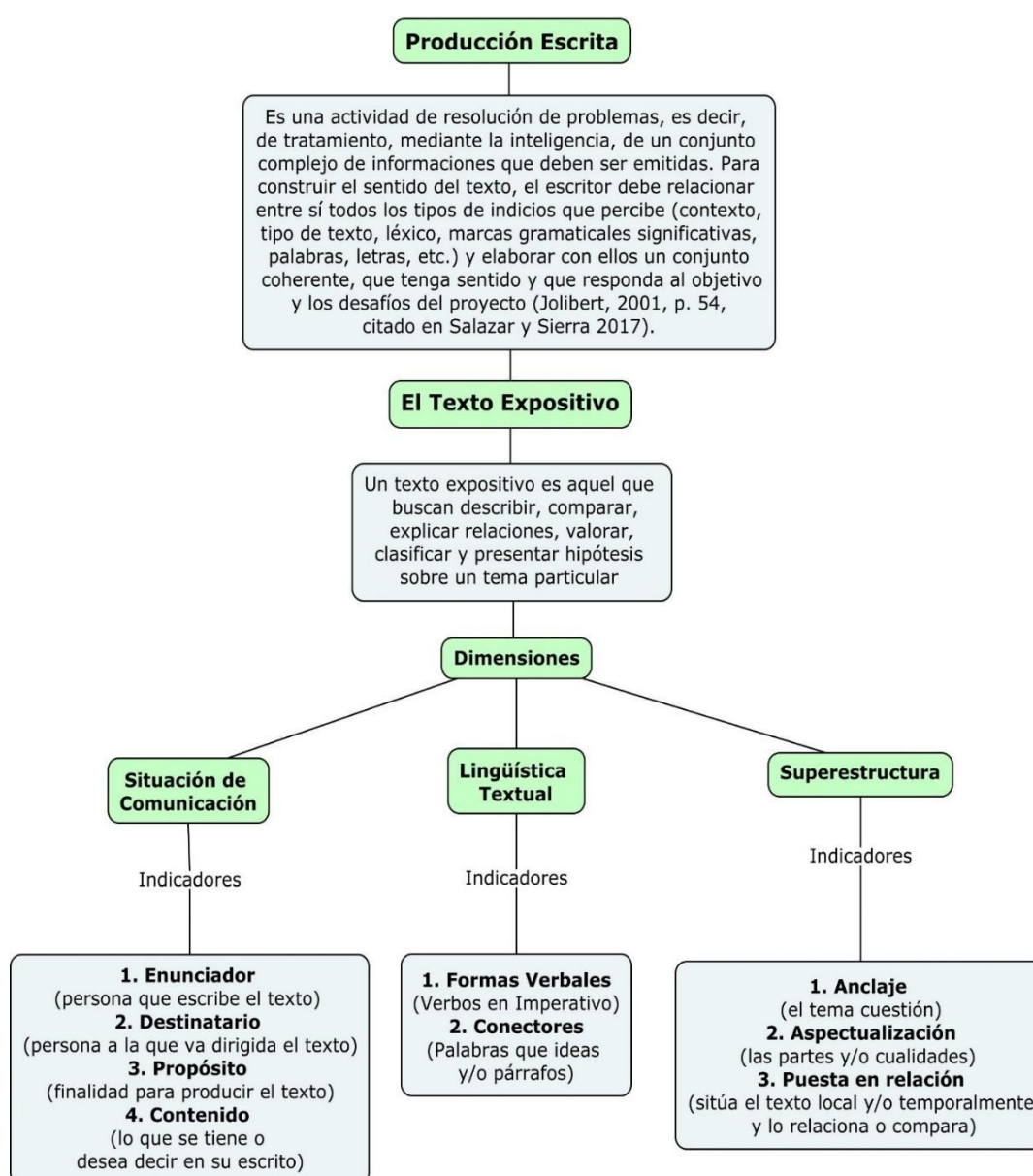


Tabla 1 Operacionalización de la Variable Dependiente: Producción Escrita

Operacionalización de la Variable Dependiente: Producción Escrita

Producción Escrita: Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidos.

Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto (Jolibert, 2009, p. 54).

Texto expositivo: Este tipo de textos definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento (Martinez, 2012, p. 12).

Dimensiones	Indicadores	Índices
Situación de comunicación: concebida como el contexto en el que se enmarca el texto. En la situación de comunicación se tienen en consideración; el enunciador o persona que escribe el texto, el	Enunciador: Se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status (persona individual, escolar, representante de los compañeros. En este	<p>(5) Se evidencia en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que conoce sobre el tema.</p> <p>(3) Se evidencia parcialmente en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que conoce sobre el tema.</p> <p>(1) No se evidencia en el texto que el estudiante asuma el rol de alguien que conoce sobre el tema.</p>

destinatario, o persona a la que va dirigida el texto, el propósito o finalidad que tiene el enunciador para producir el texto, y el contenido o lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito (Jolibert, 1991).

caso como estudiante en calidad de experto).

Propósito: Se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. El texto permite dar cuenta de la receta de su plato favorito.

(5) Logra el propósito de describir la receta de su plato favorito

(3) Logra parcialmente el propósito de describir la receta de su plato favorito.

(1) No logra el propósito de describir la receta de su plato favorito

(5) En el texto se evidencia un

Destinatario: Se refiere a la persona a la que va dirigido el texto, su status (estudiante, profesor, rector o padre de familia) y su relación de igual o no. En este caso es un estudiante de la institución.

lenguaje adecuado para el destinatario: Estudiantes de la institución.

(3) En el texto se evidencia parcialmente un lenguaje adecuado para el destinatario: Estudiantes de la institución.

(1) En el texto no se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario: Estudiantes de la institución.

Contenido: Se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito. En este caso escribir una receta que describa su plato favorito.	(5) El texto da cuenta de una receta que describe su plato favorito. (3) El texto da cuenta parcialmente de una receta que describe su plato favorito. (1) En el texto no da cuenta de una receta que describa su plato favorito.
---	---

Lingüística Textual: En la configuración lingüística intervienen unos recursos entre los que podemos encontrar las formas verbales, como verbos en imperativo y los conectores u organizadores textuales (Martinez y Rodriguez, 1989).	Verbos Imperativos: indican hacer algo a alguien. Además, indican órdenes, solicitudes, deseos o mandatos.	(5) Hace uso de los verbos en su forma imperativa para indicar al destinatario que hacer para preparar la receta de su plato favorito. (3) Hace un uso parcial de los verbos en su forma imperativa para indicar al destinatario que hacer para preparar la receta de su plato favorito. (1) No hace uso de los verbos en su forma imperativa para indicar al destinatario que hacer para preparar la receta de su plato favorito
---	---	---

Conectores de	(5) En el texto se hace uso adecuado
----------------------	--------------------------------------

Secuencia: Son de conectores para enlazar una idea palabras que permiten con otra en la descripción de la receta establecer un orden de su plato favorito.

temporal entre las (3) En el texto se hace uso parcial de acciones que componen conectores para enlazar una idea con un discurso. otra en la descripción de la receta de su plato favorito.

(1) En el texto no se hace uso de conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de la receta de su plato favorito.

<p>Superestructura: Es el esquema tipológico o silueta, que se manifiesta bajo la forma de: la organización espacial de los bloques de texto de la diagramación. La superestructura del texto se evidenciará en el anclaje; es decir, el tema cuestión bajo la forma de</p>	<p>Anclaje: Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado. En este caso se refiere al título de la receta el cual da cuenta de la idea central.</p>	<p>(5) En el texto se evidencia un título que da cuenta del tema central.</p> <p>(3) En el texto se evidencia parcialmente un título que da cuenta del tema central.</p> <p>(1) En el texto no se evidencia un título que dé cuenta del tema central.</p>
<p>Aspectualización:</p>		

un tema-título dado; la aspectualización que permite evidenciar que las partes y /o cualidades) sean introducidos en el discurso; y finalmente, la puesta en relación, la cual sitúa el texto local y/o temporalmente y lo relaciona con otros a través de la comparación (Padilla, et al., (2007).	Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean introducidos en el discurso. En este caso la descripción de la receta de su plato favorito.	(5) En el texto se evidencia una introducción, descripción de los ingredientes, pasos para la elaboración, y la conclusión de la receta de su plato favorito. (3) En el texto se evidencia parcialmente una introducción, descripción de los ingredientes, pasos para la elaboración, y la conclusión de la receta de su plato favorito. (1) En el texto no se evidencia una introducción, descripción de los ingredientes, pasos para la elaboración, y la conclusión de la receta de su plato favorito.
--	--	---

Puesta en relación: Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos	(5) El texto se sitúa, por un lado, local y temporalmente, y por el otro, posee comparaciones al describir su plato favorito. (3) El texto se sitúa local y temporalmente y posee
--	--

de semejanza, tales	comparaciones al describir su plato
como la comparación y	favorito de manera parcial.
la metáfora.	(1) El texto no se sitúa local ni
	temporalmente y no posee
	comparaciones al describir su plato
	favorito.

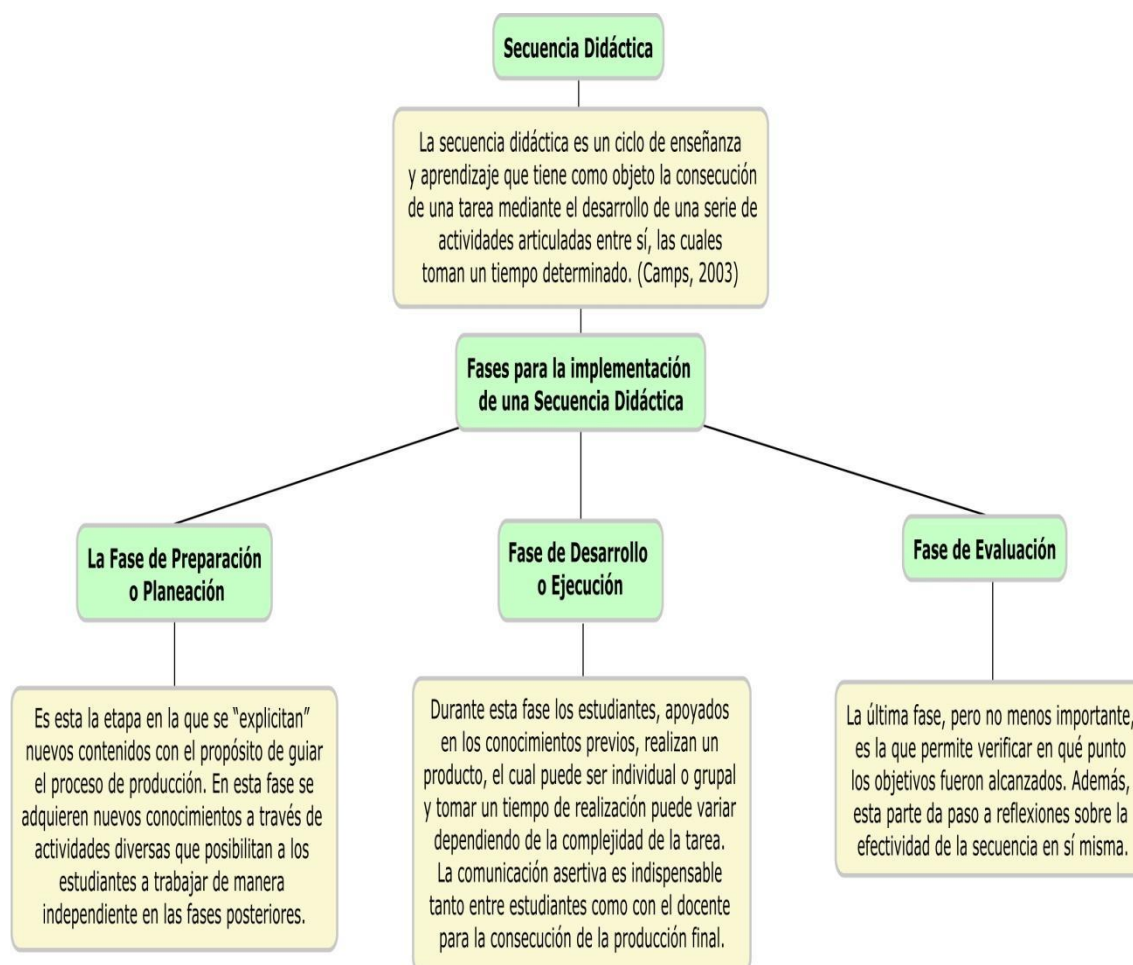
Modificado de Salazar y Sierra (2017)

3.7.2 Variable Independiente: Secuencia Didáctica con Enfoque Comunicativo

Camps es quien que consolida las concepciones de secuencia didáctica utilizadas para operacionalizar esta variable, y enmarca el desarrollo de la secuencia didáctica de esta investigación. A continuación, se presenta un esquema con la definición de secuencia didáctica desde Camps (2003) y las diferentes fases.

Ilustración 3 Secuencia Didáctica

Tabla 2 Operacionalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica



Operacionalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica		
Definición de la Secuencia y sus fases	Dimensiones	Indicadores
Una SD es un ciclo de enseñanza y aprendizaje que tiene como objeto la consecución de una tarea mediante el desarrollo de una serie de actividades articuladas entre sí, las cuales	Fase de elaboración En esta fase se especifican los diferentes contenidos que se adquirirán durante toda la secuencia, y se elaborarán los primeros conocimientos que conduzcan a completar o la	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualización de la temática a trabajar. ● Generación de expectativa acerca de la tarea integradora.

toman un tiempo determinado (Camps, 2003).	tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.	
La secuencia didáctica se compone de tres fases: Fase de preparación o planeación. Fase de ejecución o desarrollo. Fase de evaluación.	<p>Fase de Ejecución</p> <p>En esta fase es en la que se produce; es decir, se escribe el texto. Cada secuencia posee unas características diferentes de acuerdo con los objetivos, complejidad del texto, o el tipo de secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Socialización de la SD. ● Establecimiento de parámetros para completar la tarea integradora. ● Construcción del contrato didáctico. ● Actividades encaminadas a la adquisición de vocabulario en contexto. ● Actividades encaminadas al aprendizaje de estructuras gramaticales de manera inductiva. ● Actividades encaminadas a la pronunciación. ● Actividades encaminadas al desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. ● Exposición de la tipología textual del texto descriptivo (la receta) y su estructura. ● Retroalimentación de temas. ● Identificación de la estructura del texto expositivo. ● Producción escrita del texto expositivo-instructivo tipo receta. ● Producción oral del texto expositivo-instructivo tipo receta.
	<p>Fase de evaluación</p> <p>En esta fase se podrá determinar en qué medida fueron alcanzados los</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación del desempeño de los estudiantes durante la realización de la tarea integradora. ● Evaluación de la secuencia didáctica.

	objetivos. La evaluación tendrá una connotación formativa.	
--	--	--

Enseguida se presentan las técnicas para recolectar los datos que más adelante permitirán el análisis de la información.

3.8 Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos son el insumo para la realización del respectivo análisis cualitativo y posteriores conclusiones de la investigación. En la presente investigación se implementará una serie de técnicas que cumplen a cabalidad con los requisitos para poder aplicarlo en la muestra de la investigación.

3.8.1 Material Audio-Visual

En primer lugar, el material audiovisual (video, audio y fotografía) permitirá registrar el proceso investigativo previo a la aplicación de la secuencia didáctica, al inicio, durante y a final de ésta.

3.8.2 Diario de Campo

Por medio del diario de campo se podrá acceder de antemano, al paso a paso de la aplicación de la secuencia didáctica y las reflexiones de la docente investigadora en este proceso.

En el diario de campo o diario del investigador registra de forma detallada las situaciones de aula desde la perspectiva del investigador teniendo en cuenta el objetivo de su investigación o describe eventos para luego definir cuáles son los intereses o la finalidad de las notas de campo registradas. Las notas de campo incluyen acciones, acontecimientos y conversaciones de las

personas del grupo de estudio (Taylor y Bodgan, 1987). Las observaciones registradas en el diario de campo, están basadas principalmente en narraciones y eventos grabados en formato de audio y video. Las notas allí plasmadas describirán fielmente lo sucedido en cada sesión de la secuencia.

3.8.3 Rejillas de Valoración Inicial – Valoración Final

Con el ánimo de conocer el nivel de producción escrita de los estudiantes de 8B de la Institución Educativa Juan Hurtado, se implementarán tanto una rejilla de valoración inicial previa a la implementación de la SD, como una rejilla de valoración final tras la ejecución de la misma. Las rejillas empleadas fueron validadas en la investigación de Salazar y Sierra (2013) y adaptadas para este estudio, conservando las dimensiones, los indicadores, y los índices propuestos en la Variable Dependiente.

En el siguiente apartado se procederá a presentar el análisis de datos partiendo del análisis cualitativo de la información para luego proceder con el análisis del eje cuantitativo.

3.9 Fases de Investigación

Esta investigación se desarrolló en cinco fases, las cuales son presentadas a continuación:

Tabla 3 Fases de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
Diseño	Diseño de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción textual de texto descriptivo-instructivo, tipo receta.	Secuencia didáctica (Ver anexo 1)
Implementación y reflexión	Implementación de la secuencia didáctica con estudiantes de grado 8vo de la I.E. Juan Hurtado.	Secuencia didáctica Diario de campo

	Videograbación de diferentes sesiones. Reflexión en cada clase en relación a las concepciones de enseñanza del lenguaje.	Material Audio-Visual: Grabaciones de video y sus respectivas transcripciones (Ver anexos 1, 4 y 5)
Categorización	Organización y sistematización de la información respecto a las cinco categorías preestablecidas por la línea de investigación en lenguaje de la Maestría en Educación Metodología Virtual	Sábana diario de campo Transcripciones de los videos.
Interpretación	Análisis e interpretación de la presencia de las categorías en las distintas fases de la implementación de la SD y su rol en las transformaciones de la docente	Diario de campo Material Audio-Visual: Grabaciones de video y sus respectivas transcripciones
Contrastación Valoración inicial y Valoración final	Análisis de los resultados obtenidos en la valoración inicial y la valoración final para identificar las transformaciones en la producción textual de texto descriptivo-instructivo, tipo receta, en los estudiantes de grado 8vo de la I.E. Juan Hurtado.	Rejilla de valoración inicial y valoración final (Ver anexo 3)

4. Análisis de la Información

En este capítulo se abordará el análisis de la información de corte cualitativo, obtenida tras la aplicación de una secuencia didáctica (SD) enmarcada en el Enfoque Comunicativo para la producción escrita del género expositivo, con el fin de determinar la existencia de transformaciones en las prácticas de enseñanza de la docente e investigadora. Además, se analizarán los datos obtenidos en el eje cuantitativo, los cuales darán cuenta del impacto de la misma sobre la producción escrita de textos expositivos en 22 estudiantes del grado octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado.

Puesto que este es un estudio cualitativo con un eje cuantitativo, se procederá, por un lado, a analizar las transformaciones de la práctica de la docente a partir de la implementación de la SD, de manera cualitativa, por medio del análisis de las cinco categorías preestablecidas; y por el otro, un análisis cuantitativo para evaluar el impacto de la SD sobre el nivel de producción escrita de los estudiantes.

De ahí que, el análisis cualitativo de la información se realizará de manera descriptiva, primero, presentando las concepciones de la docente frente a las diferentes categorías, para luego narrar las vivencias del aula de clase, las cuales han sido recopiladas en el diario de campo de la docente y en grabaciones de audio y video; y de esa manera determinar las posibles transformaciones en su quehacer pedagógico. En esta parte del análisis, se procederá a abordar una a una, las 5 categorías preestablecidas en cada una de las fases de la SD. La aproximación a cada una de ellas se hará teniendo en cuenta su recurrencia y/o evidencia antes y durante la aplicación de la SD. Por ello, se abordarán en un orden respectivo, teniendo en cuenta su predominancia de acuerdo a la codificación, por medio de colores, realizada tanto en las

transcripciones de audio y vídeo, como en el diario de campo de la docente. Para analizarlas, se expondrán interpretaciones de lo observado apoyándose en cortos diálogos citados de las transcripciones de los videos e información del diario de campo recopilados en la Fase de Preparación, Fase de Ejecución y Fase de Evaluación de la SD. Asimismo, establecerá un diálogo con autores que soportan sus planteamientos; para finalmente, presentar una reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Por otro lado, el análisis del eje cuantitativo dará paso a delimitar el efecto de la SD en la producción escrita de textos expositivos-instructivos de los estudiantes por medio de la interpretación de los resultados que contrastan la valoración inicial y final del nivel de los estudiantes antes y después de la aplicación de la SD. Para dicho análisis se tendrán en cuenta tres dimensiones y sus respectivos indicadores, los cuales fueron evaluados antes y después de la aplicación de la SD. En un primer momento, se analizará la influencia de la SD, mostrando de manera general, la existencia de cambios desde la aplicación de la valoración inicial hasta la valoración final; para luego enfocarse en un análisis más específico de los indicadores que dieron paso a los hallazgos expuestos.

4.1 Análisis Cualitativo de las Prácticas de Enseñanza

A continuación, se presenta el análisis cualitativo de la información teniendo en cuenta, por un lado, las transcripciones de los videos tanto en la sesión previa a iniciar la SD, como a las sesiones de las tres fases y, por otro lado, los reportes del diario de campo de la docente. Dicho análisis da cuenta de las ocho sesiones que se llevaron a cabo en las tres fases de la SD. Teniendo claridad sobre la unidad de análisis, la cual se expuso en el capítulo anterior, la información presentada enseguida se da a partir de las interpretaciones que ha realizado la investigadora en búsqueda de que el presente estudio pueda contribuir a su crecimiento profesional.

Se analizará la presencia de cada una de las categorías, a la luz de las fases de la SD y se comparará con las concepciones de la docente antes de la aplicación de la SD, para determinar las transformaciones de las prácticas de la docente mientras llevaba a cabo la propuesta didáctica llamada “Mini Chefs” cuyo objetivo fue desarrollar competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, enmarcadas dentro del enfoque comunicativo, para la comprensión y producción de textos expositivos escritos a través de la creación de la receta, preparación y exposición de su plato favorito mediante una muestra gastronómica, en los estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, Sede Principal.

En ese sentido, el siguiente párrafo se dedicará a exponer las concepciones de la docente frente a las categorías que se analizarán a continuación.

La docente investigadora concibe la enseñanza del inglés como un proceso que se debe llevar desde la vivencia misma del lenguaje en el aula de clase. Por ello, propone actividades que promueven el uso de la lengua en el contexto real del aula, por ello constantemente exige a los estudiantes hacer uso del inglés para expresar opiniones, necesidades, acuerdo, desacuerdo, pedir permiso, etc. Las explicaciones e instrucciones son dadas 80% en inglés con la intención de desarrollar en sus estudiantes la habilidad de comprensión auditiva en inglés.

Así mismo, la docente propone actividades que apelan a las diferentes habilidades. Mediante el uso de material de diferente índole la docente busca atraer el interés de sus estudiantes hacia los diferentes contenidos presentados en clase. La enseñanza de las reglas gramaticales, en lo posible, trata de que sea de manera implícita, sin embargo, hay ocasiones en las se debe remitir a la estructura como tal. La enseñanza de vocabulario es un área bastante difícil para la docente, ella considera que la falta de vocabulario de sus estudiantes retrasa de

sobremana la comprensión y producción de los estudiantes por lo que explora diversas estrategias para la adquisición de nuevo léxico (juegos, diccionario personal, exposición de verbos, entre otros). Para concluir, la docente propende por el aprendizaje colaborativo. En el desarrollo de habilidades comunicativas, el trabajo en grupo y las tutorías son recursos fundamentales puesto que, desde su punto de vista, la base del aprendizaje de un idioma es la interacción.

Los recursos didácticos se han convertido para la docente en una herramienta motivacional para los estudiantes. El internet hoy en día da acceso a numerosas aplicaciones, páginas web, libros, juegos que surgen como instrumentos que permiten a los educandos poner en práctica los conocimientos adquiridos. Afortunadamente, la institución educativa en la que la docente labora ha sido dotada con equipos de computación y plataformas académicas para el desarrollo de habilidades en inglés. Además, dentro de algunas aulas se cuenta con televisores o Video Beam para la reproducción de imágenes, vídeos, textos, y música que amenizan las clases y crean expectativa entre los estudiantes.

La docente define la evaluación como un concepto permanente y holístico. Para ella, su área de enseñanza no debe evaluarse a través de exámenes escritos, sino que el estudiante debe evidenciar su conocimiento en cada una de las clases a través de su participación, su uso de inglés y su trabajo en clase individual y en equipo. Es por ello que, en cada una de las clases la docente asigna unos puntos que dan cuenta del trabajo del estudiante o permite a sus estudiantes autoevaluar su experiencia de clase. Por otro lado, de acuerdo con los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación mediante el decreto 1290, la evaluación debe incluir el conocer, el hacer y el ser, por ende la docente califica el conocer a través la tarea final (Método Basado en

tareas); el hacer a través del trabajo de aula; y el ser mediante auto y coevaluación al final del periodo.

Según la docente, el contar con un profundo conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas facilitan una apropiada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Ella considera que posee cuenta con amplios conocimientos de su área de manera que ofrece a sus estudiantes enseñanzas confiables. No se concibe a sí misma como un ser que no se pueda equivocar, es más, considera que si en algún momento debe decir “no lo sé”, estará dispuesta a admitirlo y consultarlo inmediatamente. Su preparación profesional le hace pensar en que debe estar en constante actualización para estar a la par con lo que sus estudiantes ven y escuchan a diario en las redes sociales o los medios masivos de comunicación.

4.1.1 Categoría “de qué manera se enseña”

Cada una de las fases de la SD permitieron evidenciar presencia y transformación las cinco categorías mencionadas anteriormente, sin embargo, la categoría que ha predominado es la categoría “*de qué manera se enseña*”. Dicha categoría ha sido definida como “una serie de actividades que se llevan a cabo durante un periodo de tiempo y despliegan una serie de instrucciones, métodos, estrategias que pueden dar paso al desarrollo de competencias”.

Para iniciar el análisis de esta categoría, el enfoque inicial estará puesto sobre el uso del inglés en el contexto de aula. Durante la sesión previa al inicio de la SD, se logra apreciar que la docente hace uso del inglés para interactuar en todo momento con los estudiantes; sin embargo, no se observa que ellos hagan uso del mismo para interactuar entre ellos o para dirigirse a ella. En esta sesión, la docente hace interpelaciones, tales como, “*Good morning everyone, ¿how are*

you today?” “Then let see what day is today? Juan Jose, what day is today? Could you please write it on the board?” (Transcripción sesión previa, p. 1). Lo que permite apreciar que incluso desde su llegada, la docente se comunica con sus estudiantes en inglés. Por su parte, los estudiantes responden y hacen preguntas en lengua materna (L1). Estos son algunos ejemplos hallados en la transcripción de la sesión: *“Profesora: what have you understood?” “Estudiante: Los puntos se pueden obtener en las actividades, participando en clase, trabajando en clase” “Estudiante: ¿Qué se dice cuando uno se equivoca?” “Profesora: Can I start over”* (p. 2). Dichos comentarios reflejan que si bien los estudiantes logran entender a la docente cuando les habla en inglés, ellos no hacen sus intervenciones en L2 posiblemente intimidados por la cámara o porque la docente no lo exige.

En la sesión previa a la SD y durante todas las fases de la SD, se logra identificar que la docente privilegia el uso de inglés antes que el de la lengua materna (L1) en sus clases, puesto que conoce de las ventajas del uso de lengua objeto (L2) como vehículo para el aprendizaje de la misma. Es evidente la manera en la que solo se hace uso de la lengua materna para aclarar información. Las siguientes citas permiten evidenciar tal observación: *“How do you say in English, Jefferson sí está participando?” “Could you please repeat this letter?” “Now I need the rest of you to pay attention so you are going to vote, ustedes van a votar, ¿listo?”*. (Transcripción sesión previa, p. 2) *“How many pieces of bread do we have?” “Do we have ham” “Ya dijimos que se va a hacer lo que alcance y se parte”* (Diario de campo, p. 1)

Tanto las transcripciones de los videos como el diario de campo, la docente favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la exposición directa al L2, puesto que la mayoría de las instrucciones, explicaciones y contenidos están dados en inglés; además hace uso del L2 para manejar procesos de disciplina, lo cual contribuye al uso de la lengua en un contexto

completamente real. Para Sánchez (2017), el uso del inglés en el aula, tiene un alcance crucial no solo porque a través del mismo se logran enseñar contenidos disciplinares, sino porque permite guiar procesos y comportamientos al interior del salón de clase.

Si bien el uso del inglés es recurrente durante toda la SD por parte de la docente para describir, indagar, cuestionar y corregir, en la fase de ejecución, los estudiantes adquieren un papel más protagónico ya que se les permite hacer mucho más uso del L2 a través de la estrategia pregunta-respuesta y los estudiantes, aunque con errores, se comunican en inglés. Lo anterior muestra que cuando la posibilidad de hacer uso del L2 hace parte del contexto real de la clase, deriva en que los estudiantes se sientan animados a participar e intercambiar sus conocimientos para dar a conocer sus ideas. Así lo establece Lowe (2011) en su investigación “Promoting L2 in the ESL Classroom”, al llegar a la conclusión que el permitir que los estudiantes sean partícipes de actividades menos artificiales; es decir, más reales derivadas de la situación de clase, conducen a que ellos participen de manera más espontánea, lo cual puede influenciar directamente su conocimiento lingüístico y léxico, de ahí que, las actividades propuestas para la producción lingüística y léxica deben responder a una situación de comunicación y en contexto. Algunas de las respuestas que dieron los estudiantes fueron: *“don’t like avocado” “no me gusta el chicken” “I like yucca, ummm”; “in groups for four people did the food for the exhibition in the aula máxima” “is a dictionary with picture” “it’s a game” “pictionary is draw” “Like teacher, very good, fun, It was good, I like the game”*. *“she drain the rice with a strainer”* *“Come here!, How do you say?, Is it correct?, I don’t understand”* (Transcripción sesión 2, fase de ejecución, p. 1).

Por consiguiente, el hecho de contar con el uso real de la lengua dentro del aula de clase, deviene en que el estudiante logre desarrollar estructuras gramaticales desde la práctica; de una

manera natural. Para Harmer (2001) los estudiantes deben estar expuestos al idioma, deben extraer significado, deducir las formas estructurales y además practicarlo. Así pues, se evidencia que, aunque los estudiantes tuvieron intervenciones cortas, estas estaban enmarcadas en un contexto real, lo cual demuestra que cuando se promueven actividades en las que los estudiantes pueden hacer uso del L2 siguiendo los ejemplos dados por el docente, ellos dan respuestas de manera natural, sin pensar en las reglas gramaticales que subyacen a tales intervenciones, lo que les permite expresarse sin inhibiciones.

Al comparar la sesión previa y la primera sesión de la fase de preparación con las sesiones de la fase de ejecución, se logra percibir que la docente trasciende del uso del inglés para impartir conocimiento, ligado únicamente a sí misma, a hacer de este, una herramienta de interacción, donde prime la comunicación antes que la precisión gramatical. De acuerdo con Salazar y Sierra (2017), las prácticas tradicionales de enseñanza del inglés, están enfocadas en el “aprendizaje de normas gramaticales” mediante “oraciones aisladas y descontextualizadas, que carecen de significado para los estudiantes” (p. 93), por lo que, si bien es necesario desarrollar la competencia gramatical, el enfoque debe darse en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, las actividades propuestas durante toda la SD, giran en torno a un contexto específico, previamente establecido en la fase de preparación. Por ende, todas ellas, están encaminadas hacia la construcción de un texto expositivo-instructivo tipo receta y guían al estudiantado a hacer uso del inglés para comprender, expresar necesidades de manera oral, y producir ideas, para el caso de manera escritas, estrechamente ligadas al contexto propuesto al inicio de la SD.

El privilegiar el uso del inglés en clase trae consigo retos para los docentes. En este caso particular la docente brinda la mayor parte de las explicaciones e instrucciones en inglés, por lo

debe hacer uso del lenguaje corporal que le permita a los estudiantes comprender mejor. Es necesario asegurarse que las instrucciones se hayan comprendido, debido a que no se puede dar por hecho que todo está claro ya que cuando esto sucede, generalmente conduce a que los estudiantes comiencen a realizar otras actividades en vez de las planeadas. Según la postura de Scrivener, citado en Sánchez (2017) es muy posible usar solo el inglés para dar las explicaciones pertinentes con el ánimo de favorecer un entorno similar al de las inmersiones lingüísticas. Por ello, este autor manifiesta que es imprescindible ser consciente de la manera en que se dan las instrucciones y planearlas con antelación, usar aquellas instrucciones que son “esenciales para la sesión, usar técnicas referidas a los gestos, el contacto de ojos y el uso de la voz, demostrar en vez de explicar siempre que sea posible y comprobar que los alumnos han entendido la explicación” (p. 16).

En cuanto a la manera cómo da instrucciones la docente, se logró identificar en la sesión previa, la sesión de la fase de preparación y las 2 primeras sesiones de la fase de ejecución, que el hecho de que la docente, en ocasiones, no corrobore la comprensión por parte de todos los estudiantes, provoca que ellos se distraigan, hagan actividades ajenas a la clase o interrumpan constantemente. Este fue un factor limitante para la docente ya que a pesar de que ella trataba de mantener una interacción constante con los estudiantes, algunos de ellos no mostraban ningún tipo de interés o no se conectaban con algunas actividades, al principio implementación de la SD. En las primeras sesiones, se observa que, la docente da instrucciones muy largas por lo que algunos estudiantes no las logran entender muy bien. El siguiente ejemplo permite apreciar lo establecido: *“Then, these points mean the 80% of the grade. These 50 points or the points you get are going to be the 80% of the grade. The other 50% percent, sorry, the other 20% mean the self-evaluation and the co-evaluation. Then how do you get these points? You get these points*

with participation, paying attention, bringing materials (your photocopies, your dictionary), activities in class, class work, with all the activities we are going to do through the period. Then, so far, hasta aquí, what have you understood? (Transcripción sesión 1, fase de preparación, p. 1).

Más adelante, en las sesiones de la fase de ejecución, se observa que la docente como lo ha hecho en sesiones anteriores, hace uso del lenguaje corporal para apoyar el lenguaje verbal, pero en este caso procede a dar instrucciones más cortas y verifica la comprensión tanto en inglés como en español.

Sobre todo, en las sesiones en 5, 6 y 7, que fueron las que dieron paso a la producción escrita del texto expositivo-instructivo tipo receta, la docente dio a conocer cada uno de los pasos para llevar a cabo el proceso de escritura haciendo uso de material didáctico para apoyar la comprensión y verificó constantemente su comprensión. Lo anterior pudo haber contribuido a que los niveles de producción escrita de los estudiantes hayan mejorado notoriamente. De acuerdo con Harmer (1998), las instrucciones deben ser lo más simples posibles y lógicas, y además el docente debe asegurarse de que los estudiantes saben lo que tienen que hacer, ya sea mediante un ejemplo aportado por los alumnos o permitiendo la traducción. Por lo tanto, la instrucción es un proceso inacabado hasta comprobar su comprensión.

Otro de los aspectos a analizar en esta categoría que, si bien no da cuenta de transformaciones, es el trabajo en equipo de relevancia para visualizar la manera en la que la docente enseña. Al respecto, se reconoce a la docente como una maestra que fomenta el trabajo colaborativo, tal y como lo evidencian las sesiones 1, 2, 3, 4, 5, y 6 de la fase de ejecución. En ellas, la docente realiza actividades dirigidas al trabajo en grupo, lo que da paso a la participación

espontánea, al desarrollo de valores como responsabilidad y la tolerancia y a generar espacios de diálogo para cumplir un fin único. Además de que los trabajos en grupos pueden llegar a motivar por cuenta de las relaciones que se establecen entre los alumnos y docente. En Littlewood (1984) el aprendizaje del estudiantado se da a partir de su participación activa en tareas, de ahí la importancia de la promoción de espacios de trabajo colaborativo que den paso a expresar sentimientos y opiniones de manera espontánea. Por lo tanto, la existencia de un ambiente humanístico, la naturaleza del input (enseñanza) el cual debe “ser comprensible, interesante, interactivo, relevante a los intereses inmediatos, no demasiado complejo y que tampoco esté estrictamente graduado” incidirán en el proceso de aprendizaje del alumno (Ellis, 1986, citado en Insuasty y Zambrano (2001). Sin embargo, el trabajo en equipo cuyas reglas, normas e instrucciones no han sido debidamente establecidas, puede conducir al caos, el desorden, la indisciplina, el desinterés o la apatía.

Lo establecido al final del párrafo anterior permite analizar de qué manera la docente aborda las complejidades del manejo de la disciplina al interior del aula. Al revisar la transcripción de la sesión previa y los comentarios del diario de campo durante las fases de preparación y ejecución, se logra evidenciar que el manejo de actitudes disruptivas dentro del salón de clase, revela transformaciones.

De acuerdo a la transcripción de la sesión previa, la docente está realizando una actividad clasificatoria para un concurso de deletreo en la que algunos estudiantes no están siendo partícipes, lo cual da lugar a murmullos y ruido y no permite un normal desarrollo de la clase. Se observa cómo en algunas ocasiones, les llama la atención para que hagan silencio y presten atención, lo cual no surte efecto, así que, después de un rato, ella opta por decirles a que son ellos quienes van a ser los jueces y es así como logra que los estudiantes estén más pendientes. Estos

son algunos de los comentarios de la docente: *“I’m going to be asking every person so I need the rest of you to be quiet. Listen, don’t interrupt you partners”*. *“Now let’s pay attention to Maria José, how do you spell trouble?”* *“Ustedes van a ser los jueces. Entonces hay que escuchar quién de todos lo hace mejor, más rápido, quién habla más duro, everything!”*. (Transcripción sesión previa, p. 1). Estos comentarios dan cuenta de que cuando los estudiantes no están ocupados en una actividad específica, van a usar su tiempo charlando o haciendo indisciplina.

Asimismo, en la primera sesión de la fase de preparación, logran percibir varios momentos de indisciplina producto de los inconvenientes a causa de la falta de elementos para la realización de la actividad tal y como estaba planeada. En la primera sesión de la fase de preparación, de acuerdo a lo establecido en el diario de campo de la docente, las cosas no resultaron como se esperaba debido a múltiples inconvenientes que se dieron a causa de imprevistos que usualmente ocurren en las clases. A continuación, se cita el diario de campo de la docente para mostrar a detalle la situación:

Fueron varios los inconvenientes que se presentaron en este primer acercamiento a la ejecución de la secuencia. Primero que todo alrededor de 12 estudiantes no asistieron a clase. Segundo, los pocos que asistieron no llevaron todos los ingredientes. Tercero, el día de la actividad hubo reunión de padres de familia por lo que ese día los estudiantes estaban en otro plan, menos en el de estudiar. Cuarto ellos, pensaron que solo iban a comer y no habría ninguna clase formal. Producto de la situación expuesta hubo algunos problemas de indisciplina; niños molestos por irresponsabilidad de otros, culpándose unos a otros y niños saliendo del salón a pedir cosas prestadas (p. 1).

La docente sintió, como lo expresa en su diario de campo, frustración y enojo ya que la actividad no se dio como se había planeado por factores externos a la clase. Ella no tuvo en cuenta la reunión de padres y la inasistencia que, en la mayoría de los casos, acompaña a dichas reuniones. Además, no tuvo en cuenta que *“antes de realizar una actividad a la que los estudiantes no están acostumbrados, por ejemplo, un picnic, es muy necesario explicar muy bien el objetivo de la actividad”* (Diario de campo, p. 1), de lo contrario los estudiantes que van a pensar que no será una actividad de clase habitual, sino un día de descanso en la que solo se irá a comer.

Al revisar varios de los comentarios expuestos en el diario de campo, en las tres primeras sesiones de la fase de ejecución, el factor de la disciplina impidió el normal desarrollo de las actividades, puesto que la docente no estableció con claridad a través del contrato didáctico las normas de comportamiento en clase. A pesar de que ella solicitaba a los estudiantes hacer silencio, permanecer atentos y realizar las actividades de manera responsable, las conductas persistieron, lo que condujo a que las actividades se retrasaran al punto que no se pudieron cumplir los tiempos establecidos en la secuencia didácticas y la misma debió alargarse. Las siguientes son reflexiones extraídas del diario de campo de la docente, en dos sesiones. Sesión 2: *“El factor disciplina dificulta el buen desarrollo de las clases” “Se hace necesario realizar ajustes a las actividades planteadas en la secuencia didáctica cuando se están llevando a cabo puesto que el tiempo no es suficiente”* (p. 2). Sesión 3: *“La docente de hacer constantes llamados de atención para evitar el ruido. El factor ruido dificulta el libre desarrollo de la clase, por lo que se hace necesario crear estrategias que permitan contrarrestar esta situación”* (p. 4).

Tras estas reflexiones, durante las sesiones 4, 5 y 6, la docente optó por establecer turnos a la hora de participar para disminuir el ruido, usar los puntos, que ella suele dar para evaluarlos,

para controlar la indisciplina de los estudiantes, fijar roles de trabajo, brindar puntos adicionales por prestar atención, crear actividades que mantuvieran concentrados y realizando una tarea específica, y generar diálogo que creara conciencia sobre los beneficios de una actitud apropiada para la clase en el proceso de aprendizaje. Al respecto, En lo concerniente, al manejo de grupo al interior del aula, Nelsen (2012) establece que en casos de conflictos o situaciones “disruptivas” al interior del salón habrá que abrir espacios de diálogo y cooperación que conduzcan a una solución teniendo en cuenta el respeto mutuo como punto de partida. Por lo tanto, es esencial propiciar espacios de diálogo entre estudiantes y docentes para crear estrategias y llegar a acuerdos que permitan el curso apropiado de las clases. Al final, las medidas tomadas, si bien no del todo, lograron disminuir gradualmente los focos de indisciplina.

Por otra parte, se logró identificar que la docente constantemente motiva a los estudiantes para que participen, dejen la timidez de lado y se arriesguen, *“en muchas ocasiones ellos se sienten intimidados a la hora de participar pues consideran que no saben lo suficiente” “Es difícil para los estudiantes controlarse y no hablar en español” Es importante darle la palabra a estudiantes que casi no participan” (p. 5).* Asimismo, anima y los motiva con comentarios tales como: *“excellent, very good, very well, good job” “You’re right! Very good, point, Spaghetti, very good! Congratulations for the winners”* (Transcripciones, fase de ejecución), lo que en muchas ocasiones surgió efectos positivos para que algunos participarán sin cohibirse tanto. Ella usa varias actividades y estrategias para motivar a los estudiantes a lo largo de la SD, sin embargo, le fue difícil introducir estrategias que lograran captar la atención de la totalidad de los estudiantes, producto de factores que no obedecen solamente a la clase, sino a la personalidad del estudiante, interés, motivación intrínseca, etc. Como lo menciona Casassus (2014), se deben “generar situaciones de uso comunicativo del lenguaje con niveles reducidos de ansiedad, de

manera que quienes aprenden sientan la confianza para poder tomar riesgos e iniciativa en el uso del lenguaje y puedan manejar niveles crecientes de incertidumbre” (p. 5)

Al respecto Krashen (1981), establece que factores tales como: la motivación, los altos niveles de ansiedad en el estudiante y una baja autoestima inciden indudablemente en el nivel de participación e interés de un estudiante en una actividad de aula.

Otro factor identificado durante toda la SD en la forma cómo la docente enseña, es el favorecer nuevos procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los saberes previos. Estos comentarios extraídos de grabaciones de audio y video permiten evidenciar lo descrito anteriormente: “*¿Qué se dice cuando uno se equivoca? Well, the next part of this class is to develop a crossword. Do you know what a crossword is?*” (p. 7). Es observable en el diario de campo cómo la docente recapitula en cada una de las sesiones para generar conexión entre los diferentes tópicos y además apelar a los conocimientos que los estudiantes poseen. “*pregunta a los estudiantes cuál fue la temática de la clase anterior*” “*La docente pregunta what is a pictionary*” “*Ella les pide dar ejemplos de food*”, por lo que ellos mencionan algunos de los ya vistos en los ingredientes del sancocho y en el sándwich” “*y les pregunta “what is a verb?”*”. Los estudiantes responden “*action*” “*activity*”. La docente pide a los estudiantes dar ejemplos de verbos; los estudiantes dicen “*play, eat, study, entre otros*”. (Diario de Campo, fase de ejecución). Es imprescindible, entonces, planear situaciones de aprendizaje que tengan en cuenta “las estructuras anteriores”; es decir, los conocimientos previos que el estudiante posee con el ánimo de permitirle la asimilación y acomodación de nuevos “significados” y/o conocimientos (Morales, 2009, p. 5). Así pues, desde Ausubel (2001), los conocimientos previos son la base para realizar las relaciones entre el estímulo verbal y la nueva información, pudiendo solo mediante la existencia de conocimientos previos dar significado al nuevo saber.

Tras culminar el análisis de la categoría más evidente en cada una de las fases de la SD, si bien se logra determinar que no hubo una transformación amplia en la manera como la docente lleva a cabo su práctica, se logran observar algunos cambios en las decisiones que toma a en algunas sesiones a lo largo de la SD. De allí que, les brinda un mayor protagonismo a los estudiantes, favoreciendo los procesos de comprensión y producción en la L2; le da a la clase un mayor orden respecto a la disciplina procurando que los estudiantes tomen turnos a la hora de participar y estableciendo espacios para el diálogo; y proporciona instrucciones claras y sencillas, además de que verifica su comprensión.

Por consiguiente, las transformaciones en esta categoría continuarán tras la implementación de la SD y el análisis que se está llevando a cabo mediante este estudio, el cual está contribuyendo a un abordaje de los aspectos que la docente debe mejorar, encaminados al crecimiento continuo como profesional. Por ello, la docente logra a reflexionar sobre la necesidad de ofrecer a sus estudiantes más oportunidades adquirir habilidades en L2; dar continuidad a la metodología TBL dentro del aula a través de SD mejor estructuradas; es decir, con actividades que promuevan el uso del inglés en contextos reales, con mejor planeación de los tiempos; fortaleciendo el trabajo en equipo; y, creando estrategias para manejo de la disciplina y el orden en el aula.

1.1.1 Categoría “qué se enseña”

La segunda categoría más evidente es “*qué se enseña*”. Dicha categoría permite determinar qué contenidos conceptuales y competencias enseña la docente con el objeto de desarrollar en los estudiantes diferentes habilidades lingüísticas como conductuales que les permitan comunicarse en una segunda lengua, para el caso, inglés.

En cuanto a la sesión previa a la implementación de la SD se observa que esta da paso a identificar que la docente privilegia la enseñanza de vocabulario encaminado a proveer a los estudiantes de recursos lexicales que les permitan exponer desde ideas simples a unas más complejas. En esta sesión, se está culminado el proceso de selección para el concurso de deletreo que tendría lugar en el mes de noviembre, de acuerdo a lo expuesto en el diario de campo. En dicha sesión, la docente propone como objetivo principal el ayudar a los estudiantes a mejorar su ortografía, aumentar su vocabulario, aprender conceptos y desarrollar el uso correcto del inglés que les ayudará durante toda su vida. De allí que la docente, además del vocabulario, privilegia su uso en contexto y además hace hincapié en la pronunciación correcta. Ejemplos de lo anterior son evidenciados en los siguientes extractos de la transcripción de la sesión previa: *“Profesora: how do you spell the word landscape?” “Estudiante: A-m-a-c-i-n-g (el estudiante confunde “z” con el sonido “c”)” “Profesora: Could you please repeat this letter? (Mientras lo escribe y señala en el tablero). (Aclara la diferencia entre los dos sonidos)”* (Transcripción sesión previa, p. 1).

Puesto que la secuencia didáctica está enmarcada en el enfoque comunicativo cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa, se hace necesario que los estudiantes desarrollen una competencia léxica ya que, sin vocabulario, ellos estarían incapacitados para el desarrollo de habilidades de comprensión y producción, siendo esta última de gran relevancia para esta investigación. A través del uso del vocabulario en contexto se puede lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo y una idea más rápida de la definición de las palabras. Como se menciona en Henriksen (2004), los estudiantes con un vocabulario amplio son más competentes en una amplia gama de habilidades lingüísticas que los estudiantes con

vocabulario limitado. Además, las habilidades de vocabulario hacen una contribución significativa a casi todos los aspectos del nivel de suficiencia en una segunda lengua.

Tanto en la sesión 1 de la fase de preparación como en el transcurso de la fase de ejecución se observa como la categoría “*qué se enseña*” permite evidenciar las transformaciones en las prácticas de la docente, quien va insertando diferentes contenidos a través de la secuencia didáctica para dar paso, por una lado, al desarrollo de la competencia léxica y gramatical, así como de las cuatro habilidades de la lengua tanto de producción como de comprensión (escritura habla, escucha y lectura); y por otra parte, al desarrollo de habilidades conductuales que contribuyan a un ambiente armonioso en el aula.

Si bien en la sesión previa, la sesión 1 de la fase de preparación y en las primeras sesiones de la fase de ejecución el foco es la enseñanza de vocabulario, es evidente que, en esta fase de ejecución, la docente se mueve hacia el uso del mismo en contexto. Por ejemplo, la sesión 1 de la fase de ejecución, dio lugar a la realización de un picnic. Allí, la docente hace preguntas a los estudiantes sobre cuáles y la cantidad de ingredientes y elementos usados para la preparación de los sándwiches. Los siguientes son algunos ejemplos extraídos de las transcripciones de la sesión 1 de la fase de preparación: “*How much cheese do we need; do we have any butter, how many pieces of bread do we have*” (p.1)

En las sesiones 1,2, 3 y 4 de la fase de ejecución, se observa tras el análisis del diario de campo y en las grabaciones de audio y video, que la docente privilegia la enseñanza de vocabulario relacionado con la comida, elementos de cocina, verbos de cocina y expresiones de uso diario en el contexto escolar. Ejemplos de ello: “*La docente cuestiona a sus estudiantes sobre ingredientes que se necesitan para preparar un sancocho (Colombian Chicken Stew)*”,

“Ella les pide dar ejemplos de food, por lo que ellos mencionan algunos de los ya vistos en los ingredientes del sancocho y en el sándwich y algunos nuevos como milk, coconut”. (Diario de campo, p 4); asimismo, se encuentran algunos ejemplos de lo planteado anteriormente en algunas transcripciones de la fase de ejecución: *“Docente: Estamos hablando sobre comida, entonces what else is food? Chicken, Sugar. Estudiantes: eggs, milk, potato”* (Transcripción sesión 2, fase de ejecución, p. 1); *para la preparación de una receta por ejemplo el chicken stew, “what elements, materials or utensils, do we need?”* (Transcripción sesión 3, fase de ejecución, p. 1).

Estas sesiones demuestran un avance gradual de la enseñanza de vocabulario de manera aislada, observado en la sesión previa, hacia un uso en contexto que favorezca la elaboración de la tarea final. Por ende, la enseñanza de vocabulario relacionado con la actividad a completar al final de la SD, provee herramientas para que los estudiantes cuenten con el léxico necesario para la construcción del texto expositivo-instructivo, de la receta de su plato favorito.

Además, es preciso mencionar que la docente realiza prácticas de buena ortografía y buena pronunciación del vocabulario a lo largo de todas las sesiones lo cual favorece no solo la producción escrita sino también la oral. Los siguientes extractos del diario de campo lo evidencian: *“Más adelante, se practica deletreo y pronunciación de las palabras”.* *“Tras practicar la pronunciación y escritura del vocabulario, la docente deletrea y pregunta a los estudiantes qué palabra está deletreando”.* *“Tras encontrar cada una de las parejas, se practica la pronunciación y haciendo uso de las “flashcards” con imágenes”* (Diario de Campo, p. 2, 5, 7).

Además, en las sesiones 1, 2, 3, 4, y 5 de la fase de ejecución, la docente busca verificar la comprensión de algunas estructuras gramaticales a través de preguntas y ejemplos de cómo

responder para guiar a los estudiantes a inducir la regla. En los siguientes comentarios respaldados tanto por el diario de campo, como por las grabaciones de audio y video se puede apreciar lo expresado anteriormente: “*Do you like Colombian Chicken Stew?*” A lo que los estudiantes contestan, “*yes*” “*I like Colombian Chicken Stew*” “*No teacher*”; “*What ingredients don’t you like?*” Los estudiantes dicen “*I don’t like sweet corn, I don’t like banana, I don’t like potato, I don’t like onion*” (Transcripción sesión 1, fase de preparación, p. 2). De ahí que la docente esté llevando a cabo la enseñanza de la gramática con un enfoque inductivo el cual, en palabras de Sánchez (1982), es el procedimiento es el que el niño utiliza cuando aprende su lengua en donde gracias a “la exposición a la lengua el sujeto induce, a partir del uso, de los ejemplos, los comportamientos o reglas que rigen el código para la comunicación” (p. 150). Otro ejemplo de ello, es lo sucedido en la sesión 5, en la que la docente “*les pide a los estudiantes dar ejemplos con cada uno de los verbos de manera oral*” (Diario de campo, p. 6), mediante oraciones sencillas o complejas de acuerdo a su capacidad. “*Mientras los estudiantes dan sus diferentes ejemplos, la docente explica temas gramaticales por ejemplo la “s” de la tercera persona del singular en el tiempo presente*” (Diario de campo, p. 6).

En cuanto a las sesiones 2, 4, 5, 6,7, de la fase de ejecución, estas estuvieron más enfocadas a la producción escrita y oral, la estructura del texto expositivo y a la comprensión de lectura. Durante la sesión 2, la docente propone una actividad para permitir la interacción oral entre los estudiantes a través la pregunta “do you like...?” y las respuestas “*I do, I don’t*”. Para luego establecer unas conclusiones que bajo los ejemplos: “*I like..., but he/she doesn’t; We both like...; we don’t like... None of us like... She/he likes..., but I don’t*” (Diario de Campo, p.3). Cuando la docente dirige este tipo de actividades, los estudiantes practican estructuras gramaticales que les brindarán elementos para la producción escrita a desarrollar más adelante, a

la vez que adquieren confianza a la hora de hablar en inglés. En la sesión 4, ella explica la estructura del texto expositivo, a través de un mapa conceptual y ejemplificando con una receta presentada en un video, lo que indica que desea que los estudiantes aprendan sobre la construcción de un texto expositivo- instructivo desde la práctica. En cuanto a la sesión 5, ella propone un ejercicio de comprensión de lectura, través de material auténtico, como recetas de cómo preparar galletas y ensalada de huevo, que les permite a los estudiantes identificar “*la estructura del texto expositivo; los verbos de cocina observados; y los utensilios usados en una receta*”. (Diario de Campo, Sesión 5, p. 7) Lo anterior, podría incidir en los resultados que los estudiantes obtengan en la producción escrita, puesto que la actividad les posibilita conocer la estructura y el tipo de vocabulario usado para la construcción de una receta.

El párrafo anterior permite visualizar una transformación importante en la práctica de la docente. Sobre todo, en las primeras sesiones de la SD, es evidente cómo la docente está enfocada en los aspectos lingüísticos de la lengua como gramática y vocabulario, pero a partir de la explicación de la estructura del texto expositivo mediante actividades como un mapas conceptuales y recetas hay una visión más comunicativa de la enseñanza de la lengua, dado que con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana se logrará una mejor y más rápida adquisición de la lengua y el conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales.

En la sesión 6, la cual es una de las que más tiempo tomó ya que constó de 5 horas, “*la docente explica en detalle los pasos para la realización del texto; es decir, su receta. Un título creativo, una introducción donde se presente la receta, los ingredientes y utensilios, el proceso paso a paso y finalmente realizar una invitación o sugerencia para la audiencia y un agradecimiento por escuchar su intervención*”. (Diario de campo, p. 8). En esta sesión es en la

que principalmente, la docente ilustra a los estudiantes con elementos fundamentales para la construcción de su propio texto expositivo-instructivo. En consecuencia, los está dotando de los aspectos (indicadores) que se tendrán en cuenta a la hora de producir y evaluar su producto escrito. Finalmente, en la sesión 7, se realiza una actividad encaminada al desarrollo de la producción oral en la que *“los estudiantes presentaron sus recetas a los estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo, en una exposición gastronómica”* (Diario de Campo, p. 10). Esta última sesión de la fase de ejecución, permite percibir que un proceso de escritura también puede trascender a la oralidad, beneficiando el desarrollo de competencias tanto de producción escrita como oral.

Por último, cabe mencionar algunas de las reflexiones a las que llegó la docente a partir de las observaciones realizadas a lo largo de la SD. En su diario de campo registró que: *“en muchas ocasiones los estudiantes se sienten intimidados a la hora de participar pues consideran que no saben lo suficiente. A pesar que hay dificultades a la hora de comunicarse de manera oral, es evidente que su comprensión auditiva ha venido mejorando no solo durante la ejecución de la secuencia didáctica sino previo a la misma, debido a la exposición al inglés de manera reiterativa de la docente”* (p. 4). *“Algunos estudiantes imitan ciertas frases empleadas por la docente en clase.”* (p. 6). Dichos comentarios fueron hechos durante la sesión 2 y 3 de las fases de ejecución lo que demuestra un cambio de visión de la docente frente a las herramientas que debe usar para brindarles más autonomía, participar haciendo uso de frases ya vistas y adquirir más confianza a la hora de usar el L2 de manera oral.

Los siguientes comentarios dan cuenta de lo expuesto anteriormente: *La docente toma nota en el tablero de palabras y expresiones que los estudiantes dicen en español para que ellos las usen en inglés. Los estudiantes toman nota en sus cuadernos (en la parte posterior tienen su*

diccionario personal) para tenerlas presente". *"Los estudiantes están aprendiendo a tomar apuntes sobre todo de vocabulario desconocido.* (Diario de campo, p 4). Constantemente la docente en sesiones tales como la 4, 5, 6 la docente los motiva con frases como *"you are doing great, tell me, don't be afraid, go ahead, it doesn't matter if you make mistakes"* (Diario de Campo, p. 6, 7, 8) para que se atrevan a participar sin temores.

Los párrafos anteriores permiten establecer que la docente planeó y ejecutó actividades variadas y contextualizadas que dieran lugar al desarrollo de habilidades lingüísticas en el L2. Desde el enfoque comunicativo, para la enseñanza de dichas habilidades, el docente debe promover su integración y enseñar los sonidos, el vocabulario y la gramática como un medio hacia unos propósitos comunicativos (Insuasty y Zambrano, 2001).

En cuanto a los contenidos actitudinales, la docente busca mediar el respeto entre compañeros para favorecer una sana participación, tomando turnos. De acuerdo al diario de campo, *"la docente les pide que participen uno a uno para respetar la palabra de los compañeros* (p. 2). El hecho de que se tomen turnos permite que se puedan escuchar las opiniones de los demás y, por lo tanto, aprender del otro ya sea por lo acertado de su respuesta o a partir de los errores y correcciones que se le hagan al otro. Además, permite evitar el ruido que provoca en muchas ocasiones el hecho de hablar todos a la vez. Según Hildebrand (2004), en el respeto se conforma el criterio al valor fundamental de lo existente; se le reconoce, se le da en cierto modo a lo existente la oportunidad de desplegarse, de que hable y de que fecunde el espíritu. La actitud básica que supone el respeto constituye ya de por sí algo indispensable para un entendimiento adecuado.

Tras lo hallado en esta categoría, se puede establecer que las transformaciones en las prácticas de la docente, se dieron a través de la inserción de diferentes contenidos durante la SD que dieron paso, de una parte, al desarrollo de la competencia léxica y gramatical por medio de un uso contextualizado, así como de las cuatro habilidades de la lengua tanto de producción como de comprensión (escritura habla, escucha y lectura); y de otra parte, al desarrollo de habilidades conductuales que contribuyeron mejorar el ambiente de aula, lo cual benefició la construcción del del texto expositivo-instructivo, de la receta de su plato favorito.

1.1.2 Categoría “qué recursos utiliza”

Otra de las categorías a analizar está relacionada con los recursos de los cuales la docente hace uso para llevar a cabo su práctica de enseñanza. Dicha categoría, llamada “qué recursos utiliza”, ha sido definida previamente como “aquellos materiales y medios educativos y didácticos (físicos y tecnológicos) que se usan en la ejecución de cada una de las actividades”.

Durante cada una de las fases de la secuencia didáctica “MiniChefs”, la docente hizo uso de diferentes recursos tanto físicos como tecnológicos que le permitieron llevar a cabo cada una de las actividades. A través de las diferentes sesiones se puede apreciar cómo la docente utiliza diversos recursos para que le permitan ilustrar varios de los contenidos presentados durante la secuencia.

Por un lado, en la fase de preparación, se evidencia que los materiales físicos más usados son el marcador, el tablero, el portátil, el televisor, el cable HDMI y una USB. Estos elementos le permiten, a la docente, exponer información a los estudiantes de manera detallada. Por otro lado, en la fase de ejecución, se puede observar que además de los anteriormente usados en la fase de preparación, la docente incluye, en la sesión 2 de la fase de ejecución, el uso de flashcards para

la realización del juego “Pictionary” y más adelante en la sesión 3 para el “Memory Game or Matching Game” tal y como lo evidencia el diario de campo, a través de comentarios como “*la docente le muestra en una imagen*” y “*se pegan 36 flash cards en el tablero*” (p. 3). Además, durante todas las fases se pudo apreciar cómo la docente usa su computador personal como herramienta para el almacenamiento de presentaciones de Power Point y videos con los contenidos de todas las sesiones y apoya su proyección sobre todo mediante el televisor.

Otros de los recursos físicos usados fueron la encuesta, las recetas y las rejillas las cuales fueron utilizadas en la sesión 2 y 5 de la fase de ejecución y en la sesión 1 de la fase de evaluación. En la sesión 2, el uso de una encuesta “*con la pregunta Do you like*” dio paso, por un lado, al diálogo entre los estudiantes para obtener información sobre los gustos de sus compañeros, y, por otra parte, a completar “*un cuadro comparativo con lo que a*” los estudiantes “*les gusta y no les gusta*” y así ver similitudes y diferencias en sus gustos. En la sesión 5, las recetas son empleadas para proveer a los estudiantes con material real en la que ellos pudieran “*identificar la estructura del texto expositivo; los verbos de cocina observados; y los utensilios usados en una receta*”. Ya en la sesión 1 de la fase de evaluación, las rejillas son usadas como la herramienta para realizar la autoevaluación y hetero-evaluación de los estudiantes y la evaluación de la secuencia didáctica en sí, lo cual dio paso a conocer las percepciones de los estudiantes frente a la secuencia didáctica y su propio aprendizaje.

Finalmente, otro recurso físico a mencionar es el Video Beam, el cual le permito a la docente presentar contenidos en la sesión 5. En esa sesión, la docente hizo uso de esta herramienta, para “*la revisión de las diferentes temáticas vistas en las sesiones anteriores*” por medio de un crucigrama. Este recurso se convirtió en un elemento diversificador que logró

presentar la actividad de una manera diferente a las fotocopias y animó a los estudiantes a participar más espontáneamente.

En cuanto a recursos tecnológicos, se pudo percibir que algunos de ellos fueron el Internet para la búsqueda de información y los videos presentados en la sesión 4. El uso del Internet prevalece durante todas y cada una de las sesiones como medio para búsqueda de actividades y material didáctico para desarrollar en cada una de las sesiones y como fuente de descarga del mismo como, por ejemplo, los videos relacionados con los “*verbos de cocina*” y una “*receta de galletas*”, los cuales fueron descargados en casa y presentados en clase a través del televisor del aula.

De lo anterior se logra identificar, en la categoría “qué recursos utiliza”, como la docente va insertando nuevos recursos en cuanto avanza la secuencia para, por un lado, evitar la monotonía de presentar los contenidos de una misma manera y, por otro lado, incorporando aparatos y medios tecnológicos que capturen la atención de los estudiantes. Se puede observar a lo largo de la secuencia, como la docente varía dichos recursos en una búsqueda por innovar y proporcionar otras opciones para que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas en el L2. Al respecto, Ogalde y González (1991) aseguran que hoy en día existen un gran número de recursos que permiten transmitir conocimiento al estudiante y todo ello se debe al desarrollo tecnológico. De allí que el docente debe incursionar en el uso de aquellos recursos y herramientas para despertar en el estudiantado el interés y ánimo por aprender, lo cual derive en un aprendizaje significativo a través de la estimulación de los sentidos, la función conduciendo a la aprehensión “habilidades”, “destrezas”, y a la “formación de actitudes y valores” (p. 11).

1.1.3 Categoría “qué y cómo evalúa”

Dentro de la categoría “qué evalúa y cómo evalúa” se analizan, por un lado, los componentes “el conocer, el hacer y el ser” los cuales hacen parte de la evaluación basada en competencias, y por el otro, la evaluación de la SD. En el desarrollo de la secuencia didáctica, la evaluación se da en cuatro momentos: i. “el hacer” se mide a través del trabajo de aula; ii. la tarea final, constituye “el conocer”; iii. “el ser”, mediante autoevaluación y heteroevaluación al final del periodo; iv, y la evaluación de la SD desde la percepción de los estudiantes.

Mientras que los diferentes componentes de la evaluación por competencias, poseen valor porcentual que hace parte de una nota cuantitativa al finalizar el periodo escolar, como se señala a continuación: “el hacer” un 20%, “el saber” un 60% y “el ser” un 20%; la evaluación de la secuencia, hace parte de la heteroevaluación que los estudiantes realizaron del trabajo de la docente y que eventualmente servirá como herramienta de reflexión pedagógica que dé paso al crecimiento y mejoramiento continuo de la docente.

De un lado, en las tres fases de la SD se evidencia cómo la docente realiza un seguimiento del componente “hacer” a través de una serie de puntos a otorgar cada clase para lograr durante todo el periodo un máximo de 50 puntos; es decir, 5.0. En “el hacer” tal y como se menciona en la cartilla “Evaluación por Competencias Camino, al Desempeño Integral” se evalúa la “constancia y la práctica realizada por el estudiante cuando ha alcanzado un conocimiento” (Vargas et al. 2018, p. 21). De acuerdo a lo expuesto por la docente en la sesión previa a la SD, en cada una de las sesiones se asignaría una cantidad X de puntos de los cuales los estudiantes podrían obtener la totalidad o parte de ellos, los cuales serían sumados al culminar el periodo y así dar una nota que representase “el hacer”. Dichos puntos podrían ser obtenidos teniendo en cuenta la participación de los estudiantes en las actividades de clase, la

atención prestada, el uso de los materiales de clase (fotocopias de trabajo y diccionario), el trabajo en clase y desarrollo de todas y cada una de las actividades de clase. Así lo deja ver la docente en el siguiente comentario extraído de la grabación de audio y video de la primera sesión de la fase preparación: *“So during the whole period you are going to get... the idea is to get 50 points... So every class I’m going to be giving you points...participation, paying attention, bringing materials (your photocopies, your dictionary), and activities in class, class work, with all the activities we are going to do through the period”*.

De otro lado, al componente del “conocer”, este fue evaluado a través de la entrega final de la producción escrita y oral del texto expositivo tipo receta el cual los estudiantes construyeron de manera grupal durante las sesiones 6 y 7 de la fase de elaboración. Para Vargas, et al. (2018), “el saber está comprendido en los conocimientos y contenidos conceptuales que adquiere todo estudiante” (p. 21). Puesto que la entrega de la tarea final constó de una parte escrita y una parte oral, los aspectos que la docente tendría en cuenta para la evaluación de la misma, serían: *“un título creativo, una introducción donde se presente la receta, los ingredientes y utensilios, el proceso paso a paso y finalmente realizar una invitación o sugerencia para la audiencia y un agradecimiento por escuchar su intervención*. Tanto la parte escrita como la parte oral tenían un porcentaje del 50% del total de la nota a asignarse en el componente del saber.

En cuanto al componente del “ser”, el cual es concebido como la “formación de actitudes, hábitos y valores que atraviesan el proceso de configuración del ser” (Vargas, et al. 2018, p. 21), fue evaluado por medio de rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación con criterios de evaluación específicos, como se presenta enseguida:

Ilustración 4 Rúbrica de Autoevaluación

SELF- ASSESMENT RUBRIC			Grade:		
Evaluation Criteria	0.2	0.4	0.6	0.8	1.0
Class work					
Final Written Text					
Fluency					
Pronunciation					
Stand Organization					
Total					
Improvement plan proposed by the student:					
Teacher's reflection:					

Ilustración 5 Rúbrica de Heteroevaluación

HETERO- ASSESMENT RUBRIC			Grade:		
Evaluation Criteria	0.2	0.4	0.6	0.8	1.0
Class work					
Final Written Text					
Fluency					
Pronunciation					
Stand Organization					
Total					
Improvement plan proposed by the student:					
Teacher's reflection:					

En las dos rúbricas, tanto de autoevaluación como de heteroevaluación, presentadas más arriba, se puede observar cómo la docente tiene en cuenta la parte del trabajo en clase durante la

elaboración del texto escrito, la versión final del texto escrito, la fluidez y pronunciación con la que los estudiantes expusieron su receta y la manera en la que ellos organizaron su “stand” para exhibir su plato favorito. Además, en la parte final de la rúbrica, se evidencia que los estudiantes pueden exponer los puntos en los que ellos consideran deben mejorar y finalmente se encuentra un rango en el que la docente puede hacer sus propias reflexiones al respecto.

Por un lado, la autoevaluación “consiste en un conjunto de actividades autocorrectivas acompañadas de soluciones que permiten comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de los objetivos de la acción formativa” (Cabero y Gisbert, 2002 citados en Cruz y Quiñones, 2012, p. 102). Por ello, la docente debe proporcionar los espacios para que los estudiantes evalúen su proceso y tomen acciones que les permitan mejorar. Por lo tanto, la autoevaluación debería proponerse no solo al final del periodo escolar sino con frecuencia para que el estudiante perciba sus fortalezas y logre disminuir sus debilidades. Por otro lado, la heteroevaluación permite contrasta los resultados dados por el estudiante con las percepciones del docente los cuales pueden resultar en comentarios y hallazgos similares a los del docente o contrarios, lo que puede dar pie a reflexiones por parte de cada uno de los integrantes de la heteroevaluación y de allí logre eliminar “los tintes de subjetividad con los que acostumbra a realizarla” (Cabero y Gisbert, 2002 citados en Cruz y Quiñones, 2012, p. 103).

Por último, la docente evalúa la secuencia didáctica a través de un cuestionario que permita a los estudiantes dar sus puntos de vista frente a la SD. Los aspectos a tener en cuenta estuvieron sujetos a las actividades y estrategias implementadas por la docente durante la SD, los aprendizajes que la SD propició, el desarrollo de habilidades comunicativas, los aspectos positivos y a mejorar de la SD y la posible continuidad en la realización de las SD.

Ilustración 6 Cuestionario de Evaluación de la SD

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Nombres:	Grado:
Criterios de evaluación	Comentarios	
¿Las actividades propuestas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica fueron interesantes y motivadoras? ¿Por qué?		
¿La Secuencia Didáctica permitió a los estudiantes aprender como producir textos expositivos (recetas) de manera escrita y oral en inglés? ¿Por qué?		
¿La Secuencia Didáctica permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas en inglés? ¿Por qué?		
¿Qué te gustó o no te gustó de la Secuencia Didáctica?		
¿Consideras que se deberían seguir implementando secuencias didácticas? ¿Por qué?		
¿Qué aprendiste?		
¿De qué manera aprendiste?		
¿Qué sugerencias tienes para una futura Secuencia Didáctica?		
Total		
Sugerencias y/o recomendaciones		

Las percepciones de los estudiantes son fuente indispensable para lograr detectar aciertos, desaciertos y lograr tomar acciones al respecto ya sea de continuidad o cambio encaminadas al mejoramiento continuo en las propias prácticas. Los estudiantes son, por supuesto, el principal medio para llegar a hacerse una idea de los logros del docente no solo a nivel de enseñanza de contenidos, sino la creación de lazos de entendimiento y empatía que den lugar a la construcción de conocimiento. En este caso en particular, la docente buscó evidenciar cuán efectiva fue su puesta en escena durante la SD para permitir, los dos, el alcance de los objetivos propuestos para

la SD y la construcción de un vínculo que motive a los estudiantes a continuar en su proceso de aprendizaje del L2. Al respecto, Carrillo et al. (2015) señalan que “los estudiantes son una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor” ya que, desde su experiencia de inmersión dentro de las actividades, ellos actúan como los “jueces” para medir la pertinencia de las actividades y estrategias usadas por los docentes (p. 89). Por su parte Tobón (2016) agrega que son los docentes los que construyen “la percepción de sus estudiantes en la interacción que se da en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez, esta es influenciada por las relaciones sociales y formas de percibir de los demás” (p. 77). De acuerdo a estas posturas, es esencial indagar sobre las impresiones de los estudiantes frente a los procesos de enseñanza liderados por sus docentes.

En el diario de campo, la docente hace reflexiones frente a lo expresado por los estudiantes en la evaluación de la secuencia las cuales le permitirán a futuro realizar cambios o mantener estrategias. Comentarios como “*aprendí con diferentes actividades; las clases eran interesantes y divertidas; hicimos algo diferente a los demás periodos; las clases fueron dinámicas; la teacher nos ayudó a aprender con vídeos, juegos y otros; mejoramos el vocabulario y la pronunciación; aprendimos a escribir textos y a pronunciarlos; nos enseña la manera de hacer bien un texto de ese tipo; aprendimos la estructura de la receta*” dan cuenta de que tras la aplicación de la SD, la mayoría de los estudiantes consideran de además de divertirse, ellos aprendieron. Observan que las clases fueron más dinámicas y diferentes por lo que los motivaron a aprender. Por otra parte, es evidente que los estudiantes precisan más tiempo para la realización del proceso de escritura y práctica de la pronunciación para sentirse más confiados a la hora de hacer presentaciones orales. Los estudiantes manifiestan que la secuencia “*dure más*

tiempo; tengamos más tiempo para elaborar la receta” (Cuestionario de evaluación de la SD), e insisten en la duración de las clases en la parte de la producción escrita y el enfoque en la pronunciación, para lograr realizar una mejor tarea final. A partir de lo expresado por los estudiantes, la docente sostiene en su diario de campo que una mejor planeación de los tiempos, le permitirá un mejor desarrollo de las futuras SD, puesto que a pesar de que la mayoría de los estudiantes manifiestan los interesantes y valiosa que les resultó la secuencia aún hay ajustes que se deben realizar para dar paso a mejores y más sobresalientes resultados en los niveles no solo de producción escrita, sino oral en los estudiantes.

A partir de lo anterior, se logra identificar que hay transformación en esta categoría teniendo en consideración la manera en la que la docente evaluaba antes de la aplicación de la SD. Previo a la aplicación de la SD, la docente solía evaluar mediante los componentes por competencias, sin embargo, en sus planeaciones no incluía rúbricas que le permitieran a los estudiantes saber qué y cuáles eran los aspectos que se les evaluaba. Por el contrario, la docente se limitaba a preguntarles a los estudiantes cuál era la nota que ellos consideraban merecer por su proceder en las clases de inglés. La estrategia de autoevaluación de la docente no les permitía a los estudiantes reflexionar sobre aspectos específicos del proceso de aprendizaje y que ellos se dieran cuenta del alcance de los logros propuestos al inicio del periodo; de hecho, generalmente, los estudiantes desconocían cuáles eran los objetivos o logros a alcanzar. Anteriormente, la docente nunca había dado lugar a que los estudiantes evaluaran una clase, sesión o actividad mediante un cuestionario el cual indagara sobre algunos puntos precisos del actuar de la docente. El hecho de indagar, le brinda recursos a la docente para saber cuáles son las actividades que más les gusta a sus estudiantes, qué y cómo aprenden y sobre todo su sentir sobre lo que se les enseña.

Debido a las políticas institucionales los docentes debemos tener en cuenta tanto la evaluación formativa como sumativa como parte de una evaluación integral realizada al estudiantado. A pesar de la gran insistencia de abandonar procesos evaluativos netamente sumativos, por cuenta de prácticas arraigadas en los maestros y la influencia de las pruebas externas, lejos están las instituciones públicas de ahondar en prácticas evaluativas que trasciendan un número y en realidad reconozcan a la evaluación como un proceso de “mejoramiento continuo” que “profundiza en dos aspectos fundamentales: el seguimiento al aprendizaje y el uso pedagógico de resultados” (La evaluación formativa componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento, 2017, p. 3). Es decir, que el proceso de evaluación no está sujeto únicamente al proceso de aprendizaje del alumno, sino que debe permear las prácticas del docente y lo debe conducir a analizar y de ser necesario realizar cambios para mediar el aprendizaje de los estudiantes. Según lo señalado en el artículo “la evaluación formativa componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento” (2017): “La evaluación se hace formativa cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este. También cuando el docente puede reflexionar y adecuarlo que sucede en el aula estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para todos los estudiantes” (p. 6).

En cuanto a las transformaciones en la forma cómo se evalúa la producción textual escrita, se encontró que, esta se da a partir del uso de rejillas y las rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación. De acuerdo con la docente, previo a la implementación de la SD, ella no solía establecer unos parámetros específicos para evaluar la producción textual escrita de los estudiantes, por el contrario, su evaluación se realizaba de una manera subjetiva y generalizada, lo cual no daba cuenta de indicadores que permitieran visualizar el alcance de competencias en producción escrita. Con la incorporación de las rejillas valoración inicial y final, se logró detectar

cuáles eran los aspectos que se deben fortalecer para propiciar espacios en los que los estudiantes logren mejorar su nivel de producción escrita. Además, las rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación promovieron la reflexión por parte de los estudiantes sobre sus fortalezas y oportunidades de mejora, así como recibir retroalimentación respecto a la construcción de la receta de su plato favorito.

En consecuencia, somos los docentes, los invitados a reflexionar, entre otros aspectos, sobre la manera en que evaluamos y nos planteemos el reto de profundizar en evaluar de manera formativa puesto que así, eventualmente, se obtendrán resultados más fehacientes del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y nos conduzca a modificar nuestras concepciones de enseñanza.

1.1.4 Categoría “dominio conceptual”

La última categoría a analizar, llamada “*dominio conceptual*”, ha sido definida como el profundo conocimiento y comprensión de la disciplina que se enseña, las competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una apropiada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

Es indispensable que el docente cuente con un gran dominio de la asignatura que enseña, así como de los métodos y estrategias a usar con el objeto de permitir la concesión de los objetivos de aprendizaje. Por ello, para el caso del presente estudio, además del conocimiento de su área de enseñanza, la docente debe conocer a fondo el enfoque comunicativo, específicamente el aprendizaje basado en tareas (TBL), para llevar al estudiante hacia el desarrollo de competencias: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas traducidas en una competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central. A través del dominio de

dichos conceptos, la docente podrá “contribuir a mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación” (Zebadúa y García, 2012, p. 17; citados en Jaramillo et al., 2017).

Tras el análisis del diario de campo de la docente y las grabaciones de audio y video se pudo determinar que el “*dominio conceptual*” de la docente se transforma a lo largo de la aplicación de la SD. Si bien se logra apreciar que la docente cuenta con un nivel de suficiencia en segunda lengua adecuado para orientar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes debido a que está en la capacidad de ofrecer a los estudiantes, por un lado, “los aspectos esenciales del idioma como su fonética, su gramática y su vocabulario” y las bases para la creación de “hábitos y habilidades de audición, expresión oral, lectura y escritura, y por el otro, “un vasto conocimiento de los enfoques, métodos, técnicas y procedimientos” (Macías, 2017, p. 598) para llevar a cabo su labor; es innegable la identificación de los cambios reflejados durante la construcción y posterior implementación de la SD. Es preciso mencionar que la docente logra ampliar su conocimiento en la construcción de un conjunto de actividades articuladas que den lugar al aprendizaje significativo de los estudiantes y profundizar en su metodología en la enseñanza del L2.

De ahí que, mientras la docente construye la secuencia didáctica y la aplica transforma la manera como percibe, lleva a cabo su propia práctica y reflexiona sobre ella y sino dentro de la misma secuencia, en secuencias futuras, eventualmente, tome medidas para prevenir caer en los mismos errores.

El análisis de las 5 categorías permitió visualizar transformaciones en la práctica de enseñanza que contribuyeron tanto a la reflexión de la docente como al mejoramiento de los niveles de producción escrita de los estudiantes. Mediante este análisis cualitativo, se percibió que este estudio contribuye a: abordar los aspectos que la docente debe mejorar, encaminados al crecimiento continuo como profesional; insertar contenidos que apelen a los contextos cercanos del estudiantado; incursionar el uso recursos y herramientas que despierten el interés y ánimo por aprender y promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales; implementar rejillas y rúbricas las cuales proporcionen resultados que conduzcan a generar conclusiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje; y mostrar una actitud abierta al cambio y al aprendizaje continuo sobre el área de conocimiento.

Tras culminar el análisis cualitativo, se procede a realizar el análisis del eje cuantitativo de la investigación.

4.2 Análisis Cuantitativo de la Producción Escrita de Textos Expositivos

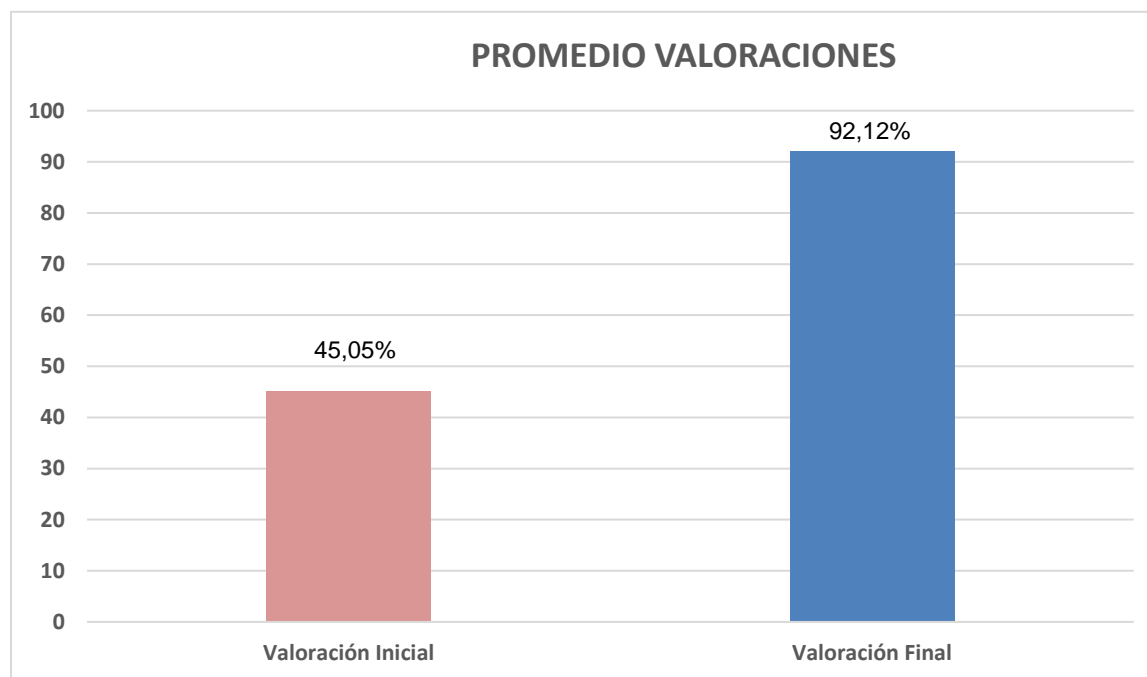
El eje cuantitativo es analizado a partir del contraste de los resultados obtenidos tanto en la valoración inicial como en la valoración final. Antes de la aplicación de la SD, se realizó una valoración inicial que dio cuenta del nivel de producción escrita de textos expositivos de 22 estudiantes del grado Octavo de la institución Educativa Juan Hurtado para posteriormente, contrastarlo con los resultados obtenidos tras el desarrollo de la SD. Tanto en la valoración inicial como en la final, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones con sus respectivos indicadores: Situación de Comunicación (Enunciador, Propósito, Destinatario y contenido); Lingüística Textual (Conectores de Secuencia y Verbos en Imperativo); y Superestructura (Anclaje, Aspectualización y Puesta en Relación).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la producción escrita tanto en la valoración inicial como en la valoración final. Para esto, se exponen las medidas de tendencia central y se muestra la gráfica de comparativo general de ambas valoraciones.

Tabla 4 Media o Promedio General del Grupo

Valoración inicial		Valoración final	
Media	23,64	Media	41,45
Error típico	0,98	Error típico	1,00
Mediana	24,00	Mediana	43,00
Moda	28,00	Moda	45,00
Desviación estándar	4,60	Desviación estándar	4,70
Varianza de la muestra	21,19	Varianza de la muestra	22,07
Curtosis	-1,38	Curtosis	-0,51
Coeficiente de asimetría	-0,43	Coeficiente de asimetría	-1,08
Rango	12,00	Rango	12,00
Mínimo	16,00	Mínimo	33,00
Máximo	28,00	Máximo	45,00
Suma	520,00	Suma	912,00
Cuenta	22,00	Cuenta	22,00

Fuente: Compuesta por la autora.



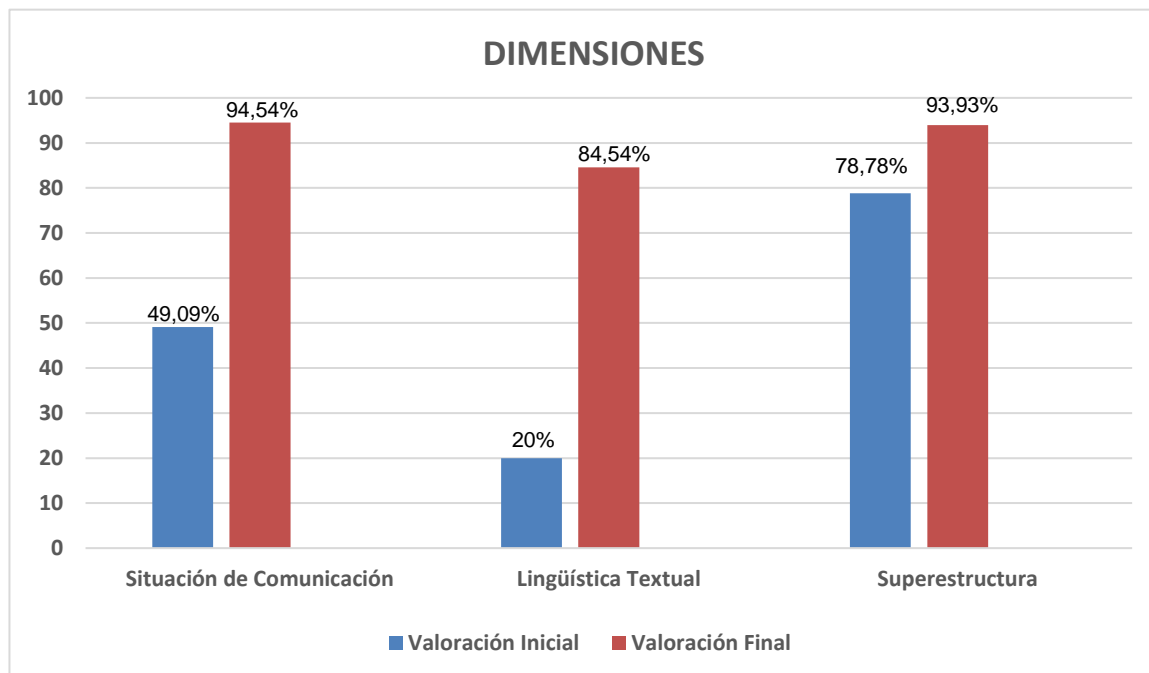
Gráfica 1 Comparativo Valoración Inicial y Final

Según la tabla 3, el rendimiento de los estudiantes aumentó significativamente después de la implementación de la SD y la composición de la receta como producto final. Como se muestra en los resultados de la media, en la valoración inicial, los estudiantes alcanzaron 23,64 de los 45 puntos posibles. En contraste, en la valoración final, de esos 45 puntos posibles los estudiantes alcanzaron 41,45 puntos, después de la implementación de la SD, lo que representa un incremento de 17,81 puntos. Así mismo, se evidencia cómo en la valoración inicial, la moda, es decir el puntaje más común entre los estudiantes, fue de 28 puntos, mientras que en la valoración final fue de 45 puntos.

Adicionalmente, la gráfica 1 muestra que en la valoración inicial los estudiantes se ubicaron en un global de 45.05%, mientras que en la valoración final obtuvieron 92,12%, teniendo así una diferencia de 47,07 puntos porcentuales.

La información anterior da cuenta del impacto que tuvo, en los estudiantes del grado octavo B de la IE Juan Hurtado, la implementación de la SD “Mini Chefs”, planteada para la producción de textos expositivos-instructivos, tipo receta. De esta manera, es posible comprobar como verdadero el supuesto de investigación que establece que la implementación de una secuencia didáctica enmarcada en el Enfoque Comunicativo incide positivamente en el nivel de producción escrita del género expositivo en inglés de los estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado.

Seguidamente, se analizarán las dimensiones a manera general, comparando las dos valoraciones, para luego proceder con el análisis detallado de cada una de las dimensiones y los indicadores para mostrar los cambios que estos tuvieron después de la aplicación de la SD, basados en los resultados de las valoraciones inicial y final.



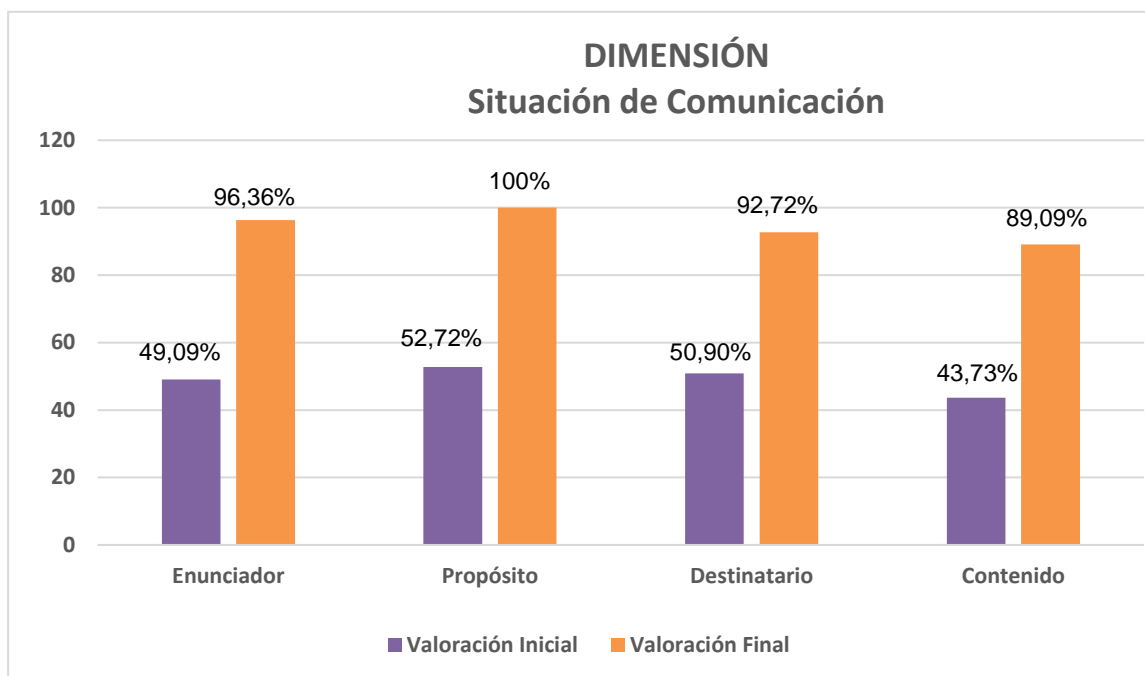
Gráfica 2 Comparativo General Dimensiones

De los resultados presentados en la gráfica 1, se puede identificar que todas las dimensiones demuestran crecimiento al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes, primero, en la valoración inicial y luego en la valoración final. Los resultados evidencian que posiblemente tras la implementación de la SD “Mini Chef”, secuencia didáctica para la producción de textos expositivos-instructivos, tipo receta, en inglés, los estudiantes incrementaron sus niveles de producción escrita.

Por un lado, la dimensión que más se impactó fue *Lingüística Textual*, puesto que aumentaron 64 puntos porcentuales frente al resultado inicial de los estudiantes. Este resultado se puede deber principalmente, al énfasis que se hizo en el uso de conectores que enlazan ideas y le den un orden a la receta. Además, los estudiantes tuvieron la posibilidad de analizar recetas e identificar conectores y la forma de imperativo en el que los verbos se presentaban antes del proceso de escritura. Por otro lado, la dimensión en la que menor aumento se evidencia, es *Superestructura*, puesto que los estudiantes obtuvieron un puntaje del 93,93 en la valoración final, respecto a un 78,78% de la valoración inicial, lo que representa un avance de 15 puntos porcentuales. En cuanto a los resultados de la valoración inicial, los estudiantes posiblemente desconocían o no había claridad sobre las estructuras y los elementos que guían la construcción de textos expositivos-instructivos en los que se debían incluir un título creativo, los ingredientes, el paso a paso para la elaboración de la receta y una conclusión o invitación a disfrutar la receta. Con respecto a los resultados en la valoración final, en su diario de campo, la docente precisa que les indica los estudiantes, que “*deben tener en cuenta: un título creativo, una introducción donde presente la receta, los ingredientes y utensilios, el proceso paso a paso y finalmente realizar una invitación o sugerencia para la audiencia y un agradecimiento por escuchar su*

intervención”, lo cual pudo haber incidido positivamente en la producción de la receta y por tanto en los resultados de la valoración final.

Por último, la dimensión *Situación de Comunicación* sufrió un impacto sobresaliente, teniendo en cuenta que los estudiantes obtuvieron 49,09 en la valoración inicial y 94,54% en la valoración final. Eventualmente el hecho de que los estudiantes conocieran de antemano el tipo de texto que producirían, a quien estaba dirigido pudo haber incidido en los resultados que los estudiantes obtuvieron al final de la SD. El desarrollo de una SD, conlleva a la construcción de una tarea final que en este caso fue una receta presentando la elaboración de su plato favorito, es un ejercicio que implica que el estudiante hable de lo que le gusta; es decir que la actividad de escritura trasciende el aula y cobra sentido en la vida real. Para Camps (1994) el escribir debe tener sentido; es decir, que los estudiantes deben escribir a partir de una necesidad comunicativa, con un objetivo y un destinatario, planteándose qué se quiere decir, a quien, con qué intención y de qué manera se dirá, lo que implica que haya una conexión entre los objetivos comunicativos y los objetivos de aprendizaje.



Gráfica 3 Comparativo Dimensión Situación de Comunicación Valoración Inicial-Final

La gráfica 2, permite apreciar el impacto de la SD sobre la producción escrita de textos expositivos, en la dimensión *Situación Comunicativa*, la cual es entendida como el contexto social en el cual se da la comunicación, conlleva tener en cuenta un enunciador, propósito, destinatario y un contenido. Estos cuatro últimos, son los indicadores de la incidencia de la SD sobre el nivel de producción de los estudiantes.

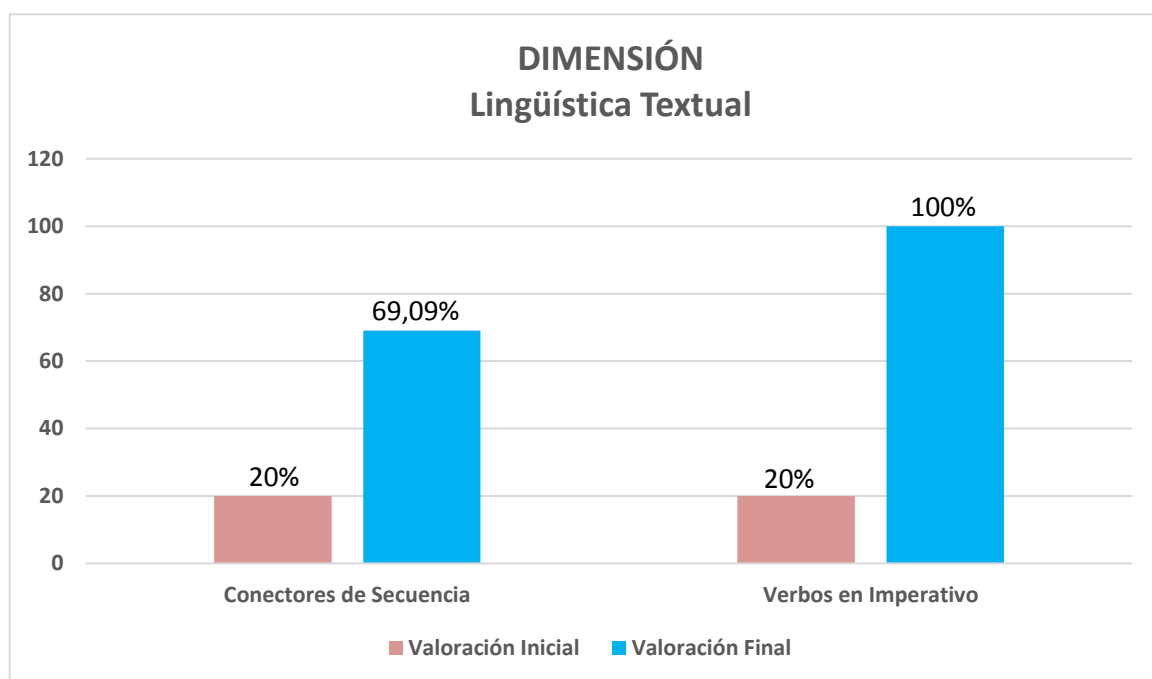
La gráfica 2, demuestra como cada uno de los indicadores indican mejora. De acuerdo con la gráfica, los indicadores con mayor impacto fueron *Enunciador* y *Propósito*. El *Enunciador* se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status (persona individual, escolar, representante de los compañeros. En este caso como estudiante en calidad de experto). En cuanto al *Propósito*, este se refiere a la “finalidad que tiene el enunciador para producir el texto”. En este caso describir de manera escrita y oral una receta, a los estudiantes de su institución. Se presume que el hecho de que ellos tuviesen claridad en el propósito de

escritura, logró que se apropiarán de su receta, poniendo en juego no solo sus conocimientos en la parte lingüística sino en la parte de elaboración de la receta, lo que llevó a empoderarse de su texto y mostrar así mejores resultados en la valoración final.

Aunque *Enunciador* y *Propósito* son los indicadores con mayor crecimiento, los indicadores *Destinatario* y *Contenido* obtuvieron cambios bastantes significativos. El indicador *Enunciador* obtuvo un 49,09% en la valoración inicial respecto a un 96,36% de la valoración final, mostrando un avance de 47 puntos porcentuales. Por su parte, el indicador *Propósito* con un 52,72 en la valoración inicial, frente a un 100% en la evaluación final, presentando así un crecimiento de 47 puntos porcentuales. Con respecto a *Destinatario* (persona a la que va dirigido el texto) y *Contenido* (lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito); en la valoración inicial, el primero, obtuvo un total de 50,90%, mientras que en la valoración final consiguió un 92,72%; y el segundo, de acuerdo a la gráfica, en la valoración inicial el resultado fue de 43,73% y en la valoración final un 89,09%. Lo que significa que los dos indicadores incrementaron en un 41,82% y un 45,36% puntos porcentuales respectivamente.

Los resultados obtenidos en la valoración inicial dejaron ver que los estudiantes escriben para la docente, para cumplir con el ejercicio. La actividad de escritura se limita una actividad de clase, es decir, que no trasciende o tiene efecto en su realidad escolar, mientras que, en el análisis de la valoración final, se logra evidenciar que los estudiantes consideraron de manera más precisa el tipo de público, intención de lo que escriben y el mensaje a transmitir lo cual hace que la tarea cobre un gran significado. Lerner (2001) considera que la escuela debe ser un ámbito en el que la “escritura sea una práctica viva y vital” (p. 26) que de paso a hacer meta cognición que permita permear los propios modelos de pensamiento. En la sesión número 2 de la fase de preparación de la secuencia didáctica, la docente señala cual es la tarea final y a quién va

dirigida, lo cual se evidencia en el diario de campo de la investigadora mediante el siguiente comentario “*La docente coloca el título “MINI CHEFS: Food Exhibition”. La docente indaga sobre la comprensión de ese título. Los estudiantes dicen “exhibición de comida” “in groups for four people did the food for the exhibition” “In the aula máxima”*”. Los estudiantes saben que deben escribir una receta, la cual va a ser escrita y presentada de manera oral, a los estudiantes en el aula máxima de su institución educativa.



Gráfica 4 Comparativo Dimensión Lingüística Textual Valoración Inicial-Final

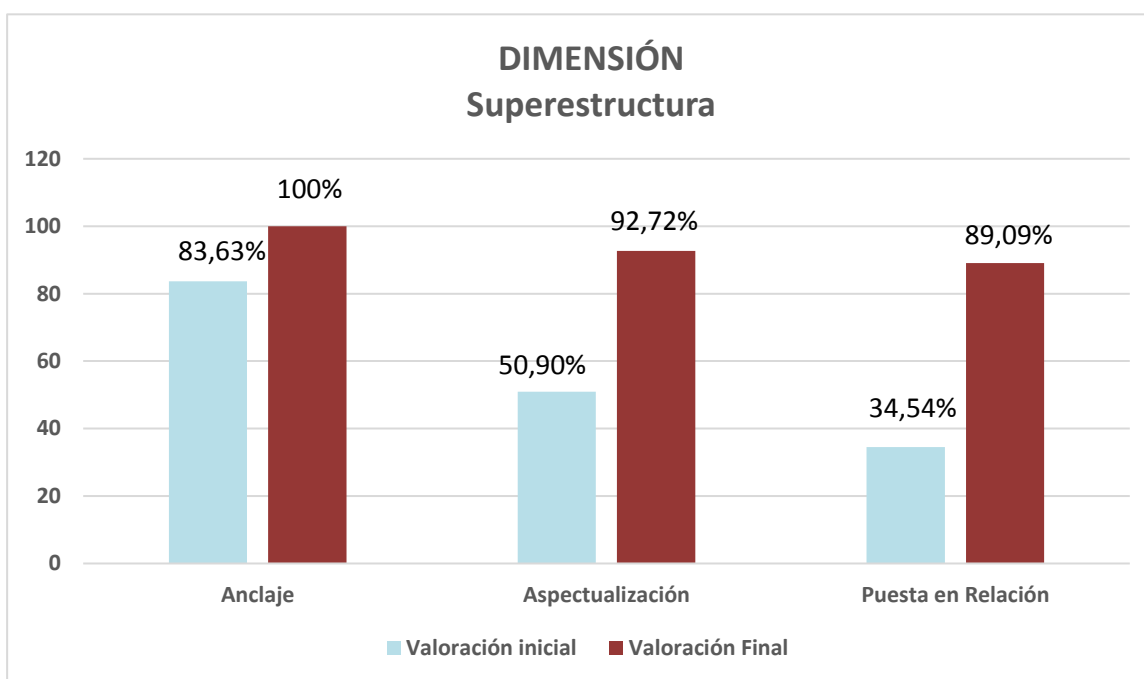
La gráfica 3, permite apreciar la incidencia de la SD sobre la producción escrita de textos expositivos, en la dimensión *Lingüística Textual*, la cual es entendida como la función dominante organizadora del lenguaje (Salazar y Sierra, 2017). Los indicadores que se tuvieron en cuenta para esta dimensión fueron *Conectores de Secuencia* y *Verbos en Imperativo*.

La gráfica indica que los dos indicadores fueron afectados positivamente tras la aplicación de la SD. Sin embargo, fue el indicador *Verbos en Imperativo* (indican hacer algo a alguien) el

que más aumentó, con un porcentaje del 80% respecto al resultado obtenido en la valoración inicial. Este resultado fue del 20% frente a un 100% en la valoración final. Por su parte, el indicador *Conectores de Secuencia* (permiten establecer un orden temporal entre las acciones que componen un discurso), con un incremento levemente menor aumentó en 49 puntos porcentuales, basados en el resultado de la valoración inicial de un 20% frente al 69,09% de la valoración final.

A partir de los resultados obtenidos tras el análisis de la gráfica 3, se hace posible vislumbrar que el alto porcentaje obtenido en el indicador *Verbos en Imperativo* parecer deberse al trabajo desarrollado en las sesiones cuatro y cinco de la SD, para lograr la identificación de verbos de cocina que pudiesen ser útiles en la producción del texto expositivo-instructivo, tipo receta. En cuanto al indicador *Conectores de Secuencia*, el cambio es muy representativo, desde que, en el texto de la valoración inicial, el uso de conectores de cualquier tipo fue casi nulo, de ahí que los textos carecían de sentido, cohesión lo cual hacía difícil su comprensión.

El margen de crecimiento, aunque amplio, pudo haberse incrementado, incluyendo en las sesiones, más actividades para el uso de conectores que permitiesen hilar mucho mejor las ideas. En la planeación de una tarea de escritura, son indispensables las “piezas discursivas en el desarrollo de la redacción, dado que de su buen uso dependerá que la producción resultante se presente de forma cohesionada”. Con el uso correcto de los conectores se facilitará “la interpretación de los mensajes por parte del receptor, porque son herramientas que permiten descifrar de manera correcta los matices que pueden inferirse en el texto” (Romero, 2019, p. 11). Es preciso en las próximas SD, ampliar las oportunidades de los estudiantes para que practiquen el uso de las “piezas discursivas” para que al usarlas estructuren adecuadamente sus ideas y ofrezcan al destinatario mensajes claros y enriquecidos.



Gráfica 5 Comparativo Dimensión Superestructura Valoración Inicial- Final

En la gráfica 4, podemos observar como la dimensión *Superestructura* presenta crecimiento tras la aplicación de la SD. La *Superestructura*, definida desde Jolibert y Sraïki, (2009), “es el esquema tipológico o silueta, que se manifiesta bajo la forma de la organización espacial de los bloques de texto de la diagramación” (p. 44). En esta dimensión, los indicadores evaluados fueron *Anclaje*, *Aspectualización* y *Puesta en Relación*. Dichos indicadores fueron definidos de la siguiente manera: *Anclaje* “es el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado”; *Aspectualización* está relacionado con las “partes y /o cualidades” del “discurso”; y *Puesta en Relación* permite “situar objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora.

Con respecto a los indicadores, la gráfica permite identificar el aumento de los mismos contrastando la valoración inicial y la valoración final. Por un lado, el indicador *Puesta en Relación* presenta el mayor crecimiento, el cual fue de 54 puntos porcentuales, debido a que el

porcentaje en la valoración inicial fue de 34,54, mientras que en la valoración final los estudiantes obtuvieron un 89,09%. El segundo indicador con mayor incremento fue Aspectualización, el cual obtuvo un 92,72 en la evaluación final frente a un 50,90 de la valoración inicial, mostrando así un incremento de 41 puntos porcentuales. Finalmente, el indicador con menor impacto fue *Anclaje* puesto que obtuvo un porcentaje bastante menor al de los demás indicadores de esta dimensión. En la valoración inicial, la gráfica indica que los estudiantes obtuvieron un porcentaje bastante representativo 83,63%, sin embargo, no mayor al obtenido en la valoración final de un 100%.

Frente a lo anterior, se puede evidenciar que, si bien, en el texto evaluado previo a la aplicación de la SD los estudiantes contaron las instrucciones para llevar a cabo la producción escrita, les fue difícil redactar un texto en inglés en el que previamente no habían trabajado a profundidad. Las instrucciones fueron bastante generales y carecían de ejemplos que ilustraran a los estudiantes al respecto. Las instrucciones dadas por la docente fueron: *Write an expository text including: A title; introduction: present the topic and define the topic; development: Describe the topic, give examples; y conclusion: summarize the topic, include opinions and suggestions*. En la valoración inicial, en el indicador *Anclaje*, la mayoría de los estudiantes alcanzaron un buen resultado puesto que la instrucción indicaba darle un título al texto; sin embargo, los indicadores *Aspectualización* y *Puesta en Relación* obtuvieron porcentajes bajos, por un lado, al no darle una estructura adecuada al texto; y por el otro, al no situar objeto local y/o temporalmente o compararlo. En la valoración inicial, los estudiantes no tuvieron muy en cuenta la “presentación del tema, desarrollo y conclusión”, las cuales son, de acuerdo con Atehortua (2010), categorías (superestructura) de la mayoría de los textos expositivos las cuales requieren de un “énfasis especial en su forma y en su configuración” (p. 144). En cuanto a la

puesta en relación, según lo establecido en Salazar y Sierra, es preciso que, a la hora de escribir, los estudiantes “sitúen el objeto que se describe, en un lugar o tiempo, además de relacionarlo con otros objetos que tienen semejanzas y diferencias” (2017, p. 108).

Al analizar los resultados obtenidos en la valoración final, es evidente, el cambio en los indicadores *Anclaje*, *Aspectualización* y *Puesta en Relación*, posiblemente producto de la implementación de la SD. Previo a llevar a cabo la SD, los estudiantes desconocían cómo construir un texto expositivo-instructivo, es decir, su estructura y la información que debían incluir de acuerdo a la temática. Tras la SD, se logró afectar positivamente la superestructura del texto, lo que permitió que la información se lograra organizar de manera que tejieran las ideas adecuadamente. Durante las sesiones 5 y 6 se realizaron actividades que pudieron haber impactado las concepciones de los estudiantes frente a la construcción del texto expositivo. Las siguientes descripciones hechas en el diario de campo de la investigadora podrían dar cuenta de ello: *se introduce la estructura del texto expositivo mediante un mapa conceptual* “la actividad de desarrollo consistió en identificar la estructura del texto expositivo; los verbos de cocina observados; y los utensilios usados en una receta...”. Para Alvarez y Ramirez (2010), al estudiante se le debe enseñar a representar “esquemáticamente el contenido semántico del texto que va a escribir” (p. 84) debido a que los esquemas facilitan almacenar información sencilla, para hacer uso de ella en el momento de la escritura, permitiendo que se dé de manera coherente y con suerte la comprensión y la producción textual. Además de seguir el esquema, se deben considerar factores como el interlocutor, la intención, los propósitos, en general, la situación del texto.

Tras concluir el análisis del eje cuantitativo se logra evidenciar que la SD con enfoque comunicativo tuvo gran incidencia en el mejoramiento de los niveles de producción escrita de

textos expositivos- instructivo, tipo receta, de los estudiantes. Puesto que las actividades de la SD giraron en torno a un contexto particular y además fueron afines con sus intereses y gustos, permitieron que cada una de las dimensiones establecidas para ser analizadas, presentaran mejores resultados la valoración final, respecto a la inicial.

Después de haber analizado la información, en los siguientes capítulos se señalarán las conclusiones y recomendaciones que se generaron del estudio.

5. Conclusiones

En este capítulo, se procederá al abordaje de las conclusiones a las que se ha llegado, tras haber llevado a cabo este estudio, cuyo objetivo general era “comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza de la docente-investigadora de lengua inglesa durante la implementación de una secuencia didáctica (SD), enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para la producción escrita del género expositivo en inglés de un grado Octavo de la Institución Educativa Juan Hurtado.

A partir del análisis cualitativo, se puede concluir a nivel general, que la puesta en marcha de una secuencia didáctica enmarcada en el enfoque comunicativo dio paso a transformaciones en las concepciones de enseñanza y por tanto a cambios que se reflejaron directamente durante la implementación de la SD y, además, a futuras modificaciones en la práctica de enseñanza tras las reflexiones a las que la docente investigadora llegó en la realización de su investigación. Las transformaciones en las prácticas de enseñanza se pudieron evidenciar en todas y cada de las categorías analizadas en a medida que transcurrían las diferentes fases de la SD.

Para determinar la existencia o inexistencia de transformaciones en la práctica docente, se realizó el análisis de cinco categorías las cuales permitieron vislumbrar, si no cambios mediáticos, transformaciones a futuro en las prácticas de enseñanza de la docente. Por cuanto se reconocen los cambios existentes en la práctica docente en cada una de las categorías tras la implementación de la SD y sus reflexiones de la misma, surgen varias conclusiones a mencionar a continuación:

En el caso de la categoría “*de qué manera se enseña*”, se observó a una docente que, privilegia el uso del L2, fomenta el trabajo en equipo, toma en cuenta los saberes previos y motiva a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. En esta, la categoría más evidente al analizar su presencia en las diferentes sesiones de cada una de las fases de la SD, a pesar de que se percibió que las transformaciones son poco visibles, se pudo observar que a medida que la SD avanza, la docente guio la interacción del estudiantado con la lengua meta, lo cual favoreció tanto comprensión como de producción en la L2; promovió estrategias que contribuyeron a establecer normas de disciplina que dieran paso a un mejor ambiente de aprendizaje; y procuró brindar instrucciones claras y precisas que, por un lado, permitieran un trabajo más autónomo por partes de los estudiantes, así como establecer parámetros para la producción textual de los textos expositivos-instructivos. Además, es preciso añadir que, eventualmente, las mayores transformaciones en la práctica de la docente se darán a posteriori, a partir del análisis de los resultados, el cual conducirá al abordaje de los aspectos que la docente debe perfeccionar encaminados al mejoramiento y crecimiento continuo como profesional.

Por ello, la presente investigación, tal y como lo expresan Tomé y Manzano (2015), es “una herramienta muy eficaz en la docencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “el docente se convierte en un ser crítico y reflexivo capaz de detectar sus propios problemas educativos y solucionarlos” (p. 26). Se concluye entonces que la categoría de *qué manera se enseña* debe permear todas las prácticas de enseñanza y permitir que todas estrategias que el docente lleve al aula conduzcan a que los estudiantes desarrollen procesos de aprendizaje en el L2.

En cuanto a la categoría “*qué se enseña*”, la docente enseña contenidos conceptuales y competencias con el objetivo de desarrollar en los estudiantes habilidades tanto lingüísticas como

conductuales. Las transformaciones se visualizan a lo largo de la SD, puesto que la docente investigadora va insertando diferentes contenidos a través de la secuencia didáctica para dar paso tanto al desarrollo de la competencia léxica y gramatical y de las cuatro habilidades de la lengua tanto de producción como de comprensión (escritura habla, escucha y lectura); así como al desarrollo de habilidades conductuales que contribuyan a un ambiente armonioso en el aula. La transformación más significativa es observable, cuando la docente demuestra una visión más comunicativa de la enseñanza de la lengua al hacer uso de un mapa conceptual para exponer la estructura del texto expositivo-instructivo, al presentar la información con un recurso auténtico que hace parte de una actividad con la que los estudiantes ya están familiarizados desde otras asignaturas. Esto fue observable, debido a que, sobre todo, en las primeras sesiones de la SD, es evidente cómo la docente está enfocada en los aspectos lingüísticos de la lengua como gramática y vocabulario. Además, a raíz del análisis de las prácticas de la docente, ella reflexiona acerca de la relación tan estrecha que debe haber entre los contenidos propios del área de enseñanza y los contenidos actitudinales ya que, si no se les presta suficiente atención a los últimos, al darse por hecho, estos se pueden convertir en un elemento que impida la adquisición de los demás contenidos. Es por ello que, “el aprendizaje de pautas y normas de convivencia contribuye poderosamente a la formación integral de la persona. Por ello, es necesario afrontar su aprendizaje, dándole la importancia que merece y empleando el tiempo y los medios necesarios para su aprendizaje” (Pérez, 1999, p. 129).

Con respecto a la categoría “*qué y cómo evalúa*”, esta parece ser la categoría que más transformación evidenció tras la implementación de SD. Anterior a la ejecución de la SD, la docente solía enfocarse en gran medida en la evaluación sumativa; sin embargo, en la creación y desarrollo de la SD, logró incursionar en aspectos más relacionados con la evaluación formativa

que conduce, por un lado, a que los estudiantes sean más independientes ya que conocen con antelación qué y cuáles aspectos se les van a evaluar y cuentan con la posibilidad de conocer los aspectos en los que deben mejorar y así poder tomar acciones; y por otro lado, le brinda la oportunidad a la docente de que reconozca las estrategias que funcionan y las que se deben mejorar, puesto que la evaluación formativa está guiada en dos vías: “que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando, y que el docente reflexione sobre su tarea de enseñanza” (Componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento, 2017, p. 4).

De ahí que, la docente haya comprendido que la manera en la que se evalúa no solo tenga repercusiones en los estudiantes, sino que le brinda recursos para saber qué es lo que más les gusta a sus estudiantes, qué y cómo aprenden y sobre todo su sentir sobre lo que se les enseña. De ahí que, mediante el uso de rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación, el cuestionario y encuestas al final de la clase, la docente logra evaluar el proceso de enseñanza y reflexionar sobre el mismo, así como ofrecer a los estudiantes oportunidades para la metacognición. Además, con el uso de las rejillas de valoración inicial y final evalúa elementos relacionados con las diferentes dimensiones de la tipología textual, en este caso el texto expositivo.

En el caso de la categoría “*qué recursos utiliza*” las transformaciones se dan por la variedad de recursos que la docente usa para presentar los contenidos a los estudiantes. Si bien, ella se ha caracterizado por hacer uso de aparatos tecnológicos para la exposición de múltiples contenidos en las clases, es necesario mencionar que, durante la implementación de la SD, hizo un uso más amplio de las TIC y elementos didácticos que previamente no usaba. También se observó de la Internet, para extraer material para ilustrar los contenidos; descargar videos y; crear materiales tales como flashcards, crucigramas, mapas conceptuales, rúbricas, entre otros. Previo a la implementación de la SD, varios de los contenidos eran expuestos en el tablero, pero

durante la implementación de la SD, se observó la presentación de contenidos por medio de diapositivas proyectadas en el televisor y/o Video Beam. Pese a que la docente tiene un amplio uso de recursos en clase, sería interesante probar otras alternativas como juegos en línea y actividades interactivas que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa en el L2. Con el auge de las TIC, los docentes debemos incursionar en el uso de nuevas y mejores estrategias que las incluyan, puesto se ha pasado de una educación centrada en el profesor a un enfoque mucho más centrado en el estudiante bajo un entorno interactivo de aprendizaje (UNESCO, 2004).

En cuanto a la transformación de esta categoría en la producción de textos expositivos se concluye que surge a través de la utilización de material autentico en situaciones discursivas reales uso como recurso dentro del aula. Dichos recursos representan, como se vio en este estudio, una repercusión positiva, puesto que atraen la atención de los estudiantes quienes están familiarizados con este tipo de materiales desde el contexto académico y social.

Por último, la categoría “*dominio conceptual*” también permite constatar que hubo transformaciones en el conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña, las competencias y herramientas pedagógicas para llevar a cabo su labor. Mientras construía y aplicaba la SD, la docente transformó la manera cómo percibía y llevaba a cabo su propia práctica. Asimismo, a través de la presente investigación, la docente logró indagar, profundizar y reflexionar sobre temáticas estrechamente ligadas a su práctica. El dominio de un área del conocimiento debe ser una tarea incompleta, ya que los docentes debemos actualizarnos a diario para estar a la vanguardia. En palabras de Franco y Camargo (2004), el docente debe ser:

Autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias planteadas por una sociedad en constante movimiento, por los avances de las disciplinas que constituyen su saber y por los procesos interactivos y de desarrollo de los actores comprometidos en la tarea educativa (p. 80).

Asimismo, se observó que la docente se apropió de todos los conocimientos relacionados con la producción escrita de textos expositivos- instructivos , tipo receta para lograr conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se instruyó sobre los siete niveles de competencias lingüísticas propuestos por Jolibert (1991) para realizar las valoraciones iniciales y finales de la producción textual de los estudiantes, además de apropiarse de la tipología textual objeto de la investigación que condijera al alcance de los logros por parte de los estudiantes.

Si bien el objetivo general de la investigación es evidenciar las transformaciones en la práctica de enseñanza de la docente-investigadora durante la implementación de una SD, los objetivos específicos apuntan a verificar el impacto de la misma sobre el nivel de producción escrita de los estudiantes. Teniendo en cuenta que la SD se construyó basada en el concepto de Camps (2003), quien establece que una SD es una construcción de acciones e interacciones, articuladas sobre un propósito, que se organiza en fases con el objetivo de completar una tarea en la que los estudiantes logren mejorar sus niveles ya sea de producción y comprensión escrita u oral (para el caso, producción escrita), después de realizar el análisis respectivo del eje cuantitativo para determinar la incidencia de la SD sobre el nivel de producción escrita de 22 estudiantes del grado Octavo B, se logró determinar que esta tuvo un impacto bastante positivo sobre la producción escrita de textos expositivos-instructivos, tipo receta. La secuencia didáctica llamada Mini- Chefs: Food Exhibition, contó con un enfoque comunicativo priorizando la competencia comunicativa y la interacción entre el estudiantado, más allá de las estructuras

lingüísticas de la misma. Los resultados positivos pueden deberse sobre todo a que los estudiantes se vieron inmersos en contextos comunicativos reales y significativos, los cuales promueven el desarrollo de habilidades en el L2 (Littlewood, 2014).

A partir del contraste las rejillas de valoración inicial y la valoración final se lograron identificar incrementos en la producción escrita de textos expositivos-instructivos, tipo receta, en las dimensiones “*situación de comunicación, lingüística textual y superestructura*”. Este tipo de texto, también llamado texto instructivo, “fomenta el aprendizaje significativo a partir de un producto y escenario real y auténtico, al usar un vocabulario sencillo y familiar ayuda en el proceso de escritura y del aprendizaje haciendo reflexión sobre lo que se está aprendiendo” (Valdeón, 2009, citado en Ebratt y Pedraza, 2018, p. 46). Los resultados obtenidos dieron cuenta de los beneficios de proponer tareas que apelen primero a los gustos de los estudiantes y sobre todo a actividades que impliquen situaciones del contexto real que trasciendan el aula de clase. Por un lado, la dimensión que más se impactó fue *Lingüística Textual*, puesto que aumentó en un 64,54 puntos porcentuales, frente al resultado inicial de los estudiantes. Por otro lado, la dimensión *Situación de Comunicación* sufrió un impacto bastante sobresaliente, teniendo en cuenta que los estudiantes obtuvieron 49,09 en la valoración inicial y 94,54% en la valoración final. Por último, la dimensión en la que menor aumento se evidencia, es *Superestructura*, puesto que los estudiantes obtuvieron un puntaje del 93,93 en la valoración final, respecto a un 78,78% de la valoración inicial, lo que representa un 15,15 puntos porcentuales.

Si bien es cierto que la secuencia didáctica no tenía como objetivo establecer la incidencia de la SD sobre la producción oral de textos expositivos, es preciso concluir que en la última sesión de la fase de ejecución los estudiantes, a pesar de algunas mínimas dificultades en pronunciación, realizaron la exposición oral de su receta, la cual estuvo llena de halagos por

parte de la comunidad educativa puesto que los estudiantes exhibieron sus platos favoritos y expusieron sus recetas de la mejor manera. Se observó en la mayoría de los estudiantes que, a pesar de la timidez y miedo de hablar en público, presentaron su receta con propiedad y estaban muy motivados por mostrar el producto de un arduo trabajo.

6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de la presente investigación se establecen las siguientes recomendaciones que podrán ser útiles para futuras investigaciones.

- Algunos de los cambios en la práctica de la docente deberán estar ligados a brindarle a sus estudiantes más oportunidades adquirir habilidades en L2 y dar continuidad a la metodología TBL dentro del aula a través de SD mejor planeadas; es decir, con actividades que, si bien expongan a los estudiantes directamente al L2, también promuevan más su uso. Es preciso, que la docente preste especial atención a la planeación de los tiempos y el trabajo en equipo y la creación de estrategias para manejo de la disciplina y el orden en el aula.
- Promover la enseñanza del L2 bajo el enfoque comunicativo permite abandonar las prácticas de enseñanza tradicionales que generalmente incluyen una enseñanza de la gramática de manera explícita, la traducción y el aprendizaje de vocabulario fuera de un contexto real, e incursionar en procesos de enseñanza que conduzcan a aprendizajes significativos que cobren sentido en la realidad.
- Continuar con la implementación de secuencias didácticas tanto para producción como para la comprensión de textos, puesto que como se ha demostrado en esta y en otras investigaciones, tienen un gran impacto no solo sobre la práctica docente sino sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en el L2. Es necesario, realizar una muy buena planeación de las actividades, y los tiempos y alternativas a la hora de llevar la SD a cabo para lograr adaptarse a posibles cambios durante la implementación.
- Tomar en cuenta las reflexiones que ha hecho la docente y las transformaciones a las que llegó a través de la implementación de la SD, puesto que se pueden compartir los mismos

aciertos, desaciertos, temores y alcanzar cambios en su propia práctica a partir de los descubrimientos de esta investigación.

- Fomentar la producción escrita de textos expositivos-instructivos tipo receta, puesto que estos podrán dar paso a la adquisición de habilidades escriturales que eventualmente sean la base de textos más complejos como los argumentativos.
- Implementar la SD propuesta en esta investigación para medir tanto la producción escrita como oral de los estudiantes ya que a pesar de que el foco de la presente investigación estuvo sobre la producción escrita, también hubo producción oral, pero careció del suficiente tiempo de preparación.
- Incursionar en plataformas digitales que apoyen las actividades de las SD para que los estudiantes interactúen con el lenguaje de una manera más cercana a sus intereses y contextos, puesto que sobre todo para los adolescentes, los medios digitales suelen captar bastante su atención y convertirse en una gran herramienta de aprendizaje.
- Realizar una evaluación y reflexión constante que permita evidenciar las estrategias de éxito y poder hacerle frente aspectos a mejorar a partir de las apreciaciones de los estudiantes y sus propias observaciones.

7. Bibliografía

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura. The expository text and its writing*. Universidad Pedagógica Nacional. Madrid, España.
- Arcila, A. y Pérez, D. (2018). *Leer y comprender en inglés. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos narrativos: registros de experiencias*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Atehortua, J. (2019). *Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio*. Universidad Católica del Oriente. Medellín, Antioquia.
- Ausubel, D. (2001) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Universidad de Barcelona. Editorial La Muralla, SA.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1981). *Vigotsky, una perspectiva histórica y conceptual. Infancia y aprendizaje*. Madrid: Pablo del Rio.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- Camps, A. (2003) *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Editorial Grao.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). *A Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Ontario Institute for Studies in Education. Volume I, Issue 1, Spring 1980, Pages 1–47.
- Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>. Consultado el 15 de septiembre de 2020.
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio*. *Educ.* Vol. 17, No. 1, 51-67. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n1/v17n1a03.pdf>. Consultado el 09 de septiembre de 2018.
- Carrillo, M., Zúñiga de la Torre, B. y Toscano de la Torre, B. (2015). *Percepción de los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente como un instrumento para la mejora de la calidad educativa. Caso: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua*. *Tecnología Educativa* Revista CONAIC II, N° 1 (2015): 89.
<http://conaic.net/revista/publicaciones/Art9.pdf>
- Cassany, D. (2009). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. Revista del Departamento de Lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.
- Casassus, J. (2014). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Índigo / Cuarto Propio.

Chacón, C. (2006). *Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés*. Educere, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 121-130.

Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Coperías, M., Redondo, J. y Sanmartín, J. (2000). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Universitat de València. ISBN 8437043794.

Cordero, D. y Pizarro, G. (2013). *Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua*. Recuperado de: http://www.lareferencia.info/vufind/Record/CR_a192405a13cb8ee9ee4477047c761f67. Consultado el 28 de septiembre de 2018.

Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). *Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. Zona Próxima*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>. Consultado el: 17 de agosto de 2020.

Díaz, D. (2014). *Factores de dificultad para el Aprendizaje del inglés como lengua Extranjera en estudiantes con bajo Rendimiento en inglés de la universidad Icesi*. Recuperado de: http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf. Consultado el 28 de septiembre de 2018.

Ebratt, J. y Pedraza, M. (2018). *Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo 2*. Recuperado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14364/1/EbrattGarciaJuanCami%202018.pdf>. Consultado el 27 de agosto de 2020.

Escoriza, J. (2006) *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo*.

Evaluación e intervención. Universidad de Barcelona. ISBN:84-8338-488-4.

Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Segunda edición. Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha, Cuenca. ISBN 84-8427-328-8.

Estrada, A. y García, V. (2001). *Idioma y globalización: ¿Un nuevo término para un viejo fenómeno?* Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202001000100007. Consultado el 16 de septiembre de 2018.

Fernández, R., Hernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. ISBN: 978-607-15-0291-9.

Ferreiro, E. y Gómez, M (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Siglo XXI*. Editores S.A. Coyoacán, México. ISBN: 968-23-1600-6.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Hacia la construcción de un programa de formación de docentes en ejercicio*. Edition: 1a Publisher: Paidós. Editor: Paidós. ISBN: 968-853-414-5

- Franco, C. y Camargo, M. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. *Revista Educación y Educadores*. Universidad de la Sabana. ISSN: 2027-5358 - ISSN: 0123-1294. Volumen 7.
- Garzón, M. (2016). *Secuencias didácticas para la producción y comprensión textual*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. ISBN: 84-7658-785-6. Anthropos, Editorial, España.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Polity, Press: Cambridge
- Guía del docente* (2017). Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional.
- Recuperado de:
- http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/LENGUAJE_7_B2_S1_DOC.pdf. Consultado el 15 de septiembre de 2020.
- Harmer, J. (1998), *How to teach English*, Essex, Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. England: Pearson Longman. Recuperado de:
- www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53c8bdf6d4c1185f198b45b9&assetKey=AS%3A273601113067522%401442242996719. Consultado el 07 de mayo de 2019.
- Henriksen, B. (2004). *The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2*. *Museum Tusculanum. Angles on the English-Speaking World* 4. 129–140.

- Hildebrand, D. (2004). *La importancia del respeto en la educación. Educación y educadores*. Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Hurtado, R (2016) *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia. ISBN libro digital 978-958-8947-98-3.
Primera edición: noviembre de 2016
- Hymes, D. (1971). *On communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania.
Versión Castellana, “acerca de la competencia comunicativa”.
- Insuasty, E. y Zambrano, C. (2001). *Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva*. Neiva, Huila.
- Ituero, B. y Casla, M. (2017) *¿Cómo empieza el lenguaje?: Descubrir, explorar y favorecer la comunicación temprana*. Colección Biblioteca de Infantil. Barcelona, España. ISBN: 978-84-9980-797-3.
- Jaramillo, B., Ramírez, E. y Quintero, R. (2017). *Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar*. Infancias Imágenes, 16(1), 72-82.
Consultado el 30 de agosto de 2020.
- Juan, A. y García, I. (2012). *Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras*. Didacta, 21, (38).
- Jiménez, C. (2005). *La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación*. Bogotá, Colombia. ISBN: 978-958-20-0828-8.
- Jolibert, J. (1984). *Formar niños lectores de textos*. Octava edición. (2002). España. Ediciones Dolmen

Jolibert, J. (1991). *Formar Niños Productores de Textos*. Santiago de Chile: Hachette Ediciones S.A.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial S.R.L

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

La evaluación formativa componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento (2017, p. 3). Colombia Aprende. Recuperado de:
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>.
 Consultado el 27 de agosto de 2020.

León, C. (2017). *Secuencia Didáctica para el Mejoramiento de la Producción Textual en los Estudiantes de Grado Segundo de Primaria de La Institución Educativa José Holguín Garcés, Sede Ana María de Lloreda, de La Ciudad de Cali*. Valle.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura económica.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

- Littlewood, W. (2014). *Communication oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? Language teaching*. 47 (3), 349 – 362.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowe, R. (2011). *Promoting L2 in the ESL Classroom*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/288446230_Promoting_L2_Use_in_the_ESL_Classroom. Consultado el: 15 de agosto del 2020.
- Luria, A. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid, España.
- Macías, F. (2017). *Methodological strategies to improve the speaking and listening skills in English language at the elementary school of Eloy Alfaro de Manabí*.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Ecuador. (p. 598).
- Madrid, D. (2001): *Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación*. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, Revista de Enseñanza Universitaria, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.
- Maqueo A, (2006) *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Editorial Limusa, 2006. ISBN 968186574X.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.

Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez y Rodríguez (1989). *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua*. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1080/02147033.1989.10820902>. Consultado el 15 de septiembre de 2020.

Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona, España. Editorial Anthropos. Promat, S. Ltda. ISBN: 84-7658-309-5.

Mediavilla, D. (2015) *¿Cuándo empezaron a hablar los humanos?* El País. p. 1.
 Recuperado de:
https://elpais.com/elpais/2015/08/07/ciencia/1438961176_330561.html.
 Consultado el 6 de abril de 2020.

Mehan, H. y Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. (Wiley; N. York, 1975).

Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*.
 Buenos Aires: Papers, 2005. (Educación/dirigida por Inés Aguerrondo; 9) ISBN
 987-20570-5-2.

MEN (1999) *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Altablero No. 37,
 OCTUBRE - DICIEMBRE 2005. Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>. Consultado el 8 de mayo de 2019.

MEN (2005) (*Para vivir en un mundo global*. Altablero No. 37, Octubre – Diciembre, 2005. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97500.html>. Consultado el 15 de abril de 2020.

MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Morales, E. (2009). *Los Conocimientos Previos y su Importancia para la Comprensión del Lenguaje Matemático en la Educación Superior. Universidad, Ciencia y Tecnología*. Versión impresa ISSN 1316-4821.uct v.13 n.52 Puerto Ordaz seP. 2009. Recuperado de:
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212009000300004. Consultado el: 2 de agosto de 2020.

Nelsen, J. (2012). *Positive Discipline in the Classroom*. New York, USA. Three Rivers Press.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press

O'malley, J. y Valdez, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. USA: Longman.

Ogalde, I. y Gonzalez, M. (1991). *Nuevas tecnologías y educación*, pp. 93-94.

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2007). *Yo Expongo*. Argentina: Comunic-arte Editorial

Pérez, C. (1999). *Educación para la convivencia como contenido curricular:*

propuestas de intervención en el aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), (25),

113-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100007>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

Barcelona: Graó.

Programa de fortalecimiento del idioma inglés en Risaralda. 7 de junio 2018. El

Expreso Periódico. Recuperado de: <https://www.elexpreso.co/hoy-que/programa-de-fortalecimiento-del-idioma-ingles-en-risaralda>. Consultado el 10 de julio de 2018.

Quispe, M. (2018). *Intercultural Communicative Approach and English Language*

Learning in fourth grade students at Jesus Divino Maestro High School, Santa Cruz de Flores, Cañete. Recuperado

de: http://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_915dca44144aca6cbc2e0339685c0212. Consultado el 25 de septiembre de 2018.

Rincón, A. (2013). *Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de*

educación media de una institución pública. Universidad Tecvirtual. Escuela de graduados en Educación. Villavicencio, Colombia. Recuperado de:

https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626565/Adriana_Paola_Rinc%C3%B3n_Acevedo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el: 31 de mayo de 2020

- Rodríguez, C. (2004) *Liderazgo contemporáneo. Programa de actualización de habilidades directivas. Instituto de Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*. Colima, México. ISBN:968-5087-67.
- Rojas, F. y Garduño, G. (2017). *Adquisición de una lengua segunda desde el punto de vista de la lingüística formal*. Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no005/06.htm>. Consultado el 15 de febrero de 2020.
- Romero, F. (2019). *Desarrollo de la cohesión mediante el uso de conectores para la producción de textos narrativos en alumnos de sexto año básico de una escuela básica de Viña del Mar*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/288917267.pdf>. Consultado el 13 de septiembre de 2020.
- Salazar, V., y Sierra, E. (2017). *El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución educativa Ciudadela del Sur*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Salim, B. (2007). *A Companion to Teaching of English*. Atlantic Publishers & Distributors (P) Ltd. India.
- Sánchez, A. (1982). *La enseñanza de Idiomas*. Barcelona, p. 150.
- Sánchez, M. (2017). *Use of the English Language for Classroom Management in Primary Education*. Universidad de Salamanca. Recuperado de:

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/133353/2017_TFG_S%ElnchezMar%EDnMarina_Uso%20de%20la%20lengua%20inglesa%20para%20la%20gesti%F3n%20del%20aula%20en%20Educaci%F3n%20Primaria.pdf;jsessionid=3EDFAD29FB35439F80B17A1D18426DCA?sequence=1 Consultado el: 1 de junio de 2020.

Sánchez, V., Plana, M. y Benítez, M. (2013). *Anaphoric resources in expository texts produced by children: the impact of a didactic sequence*. ISSN 0123-4641 • June - December 2013. Vol. 15 • Number 2 • Bogotá, Colombia. p.156 -165.

Sanmartí, N. (2019). *Evaluar y aprender: un único proceso*. ISBN: 9788418083587

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. BA: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Macmillan ELT. Second Edition.

Soler, B., Villacañas, L. y Pich, E. (2013). *Creating and Implementing a Didactic Sequence as an Educational Strategy for Foreign Language Teaching*. Íkala vol.18 no.3 Medellín Sept./Dec. 2013

Surkamp, C. y Viebrock, B. (2018). *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Springer; 1st ed. 2018, Zweifarbig Edición. ISBN 978-3-476-04479-2.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *A qualitative approach to community adjustment*, en R. H. Broininks, C. E. Meyers, B. B. Sigford y K. C. Larkin (comps.)

Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mental/y Retarded People.

Washington, D. C., American Association on Mental Deficiency, 1981.

Tobón, S. (2016). *Concepciones, percepciones y práctica docente sobre la relación maestro alumno en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el grado transición de la Institución Educativa Comunitario Cerritos de Pereira.*

Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71399443.pdf>. Consultado el 17 de agosto de 2020.

Tomé, M y Manzano, B. (2015). *Investigación en la práctica docente*. Recuperado de: https://fantoniogargallo.unizar.es/sites/fantoniogargallo.unizar.es/files/users/jlatorre/la_investigacion_en_la_practica_docente.pdf. Consultado el 27 de agosto de 2020.

Vargas, J., Mejía, E. y López, A. (2018). *Evaluación por competencias camino, al desempeño integral, p.21*. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp_content/uploads/2019/02/cartilla_competencias_educacion.pdf. Consultado el: 17 de agosto de 2020.

Vigotsky, L. (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria*. URSS: Progreso.

UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente*. París: UNESCO.

Anexos

Anexo 1 Secuencia didáctica para la comprensión y producción textual

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** inglés
- **Nombre del docente:** Genyvel Diaz Traslaviña
- **Grupo o grupos:** Octavo B
- **Fechas de la secuencia didáctica:** septiembre 23 - octubre 28 de 2019

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA:

Título: MINI CHEFS- Food Exhibition

Secuencia didáctica para la producción de textos expositivos escritos en inglés.

La siguiente secuencia didáctica será desarrollada en el grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, Sede Principal.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Objetivo General

Desarrollar competencias lingüísticas, para la comprensión y producción de textos expositivos escritos a través de la creación, preparación y exposición de la receta su plato

favorito mediante una muestra gastronómica, en los estudiantes del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, Sede Principal.

Objetivos Específicos

- Comprender textos expositivos, con fines específicos, que expongan recetas sobre platos típicos colombianos y extranjeros.
- Producir textos expositivos escritos claros con una estructura adecuada que den cuenta del paso a paso de la preparación de su plato favorito.
- Exponer textos expositivos de manera oral en los que se describa la receta para preparar su plato favorito.
- Usar correctamente las estructuras gramaticales, el vocabulario y la pronunciación para producir textos orales en la descripción de la receta de su plato favorito.
- Comunicar ideas de manera clara y comprensible demostrando propiedad y habilidades comunicativas sin dificultad.
- Encontrar en el idioma inglés una herramienta para comunicar ideas en contexto reales, fuera de un contexto académico.
- Exponer a la comunidad académica su muestra gastronómica.
- Involucrar a los padres de familia en las actividades académicas del estudiantado.
- Evaluar el cumplimiento del contrato didáctico establecido al inicio de la secuencia didáctica.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**

Para lograr a cabalidad los objetivos planteados, los estudiantes deben apropiarse de los siguientes contenidos conceptuales:

- Qué necesito para preparar mi plato (Vocabulario relacionado con la comida, las verduras, vegetales, elementos de cocina).
- Pasos para preparar mi receta (Conectores de secuencia).
- Proceso para preparar mi receta (Verbos relacionados con la preparación de alimentos)
- Cómo estructurar mi receta (Formas de Organización Superestructural (FOS))
- Expresiones para saludar, introducir su receta y despedirse.
- Expresando mi opinión (Adjetivos para expresar opinión).
- Pronuncio correctamente. (Pronunciación correcta de vocabulario).

● **Contenidos procedimentales:**

El conjunto de acciones el estudiante debe realizar en la consecución de esta meta están configurados como se expone a continuación. Se plantearán actividades que incluyen tanto las cuatro habilidades, como los demás aspectos de la lengua que incluyen el vocabulario, la pronunciación y la gramática.

- Actividades de comprensión de lectura y audio.
- Actividades de producción de textos cortos.
- Actividades para el aprendizaje de vocabulario.
- Práctica de la pronunciación con el uso de las TIC y exposición directa de la docente.
- Exposición de estructuras gramaticales de manera implícita
- Trabajo individual y grupal.

- ° Tutoría entre pares.

- **Contenidos actitudinales:**

Este tipo de contenidos, los cuales están agrupados en valores, actitudes y normas, están guiados por el contrato didáctico que se establece a principio de la secuencia didáctica entre los estudiantes y el docente. En dicho contrato se establecen pautas de convivencia o normas que van muy de la mano con todos los valores; los cuales juegan un papel fundamental. Así mismo, el demostrar una actitud positiva hacia el desarrollo de las diferentes actividades, ya sea individual o en grupos serán tenidos en cuenta como un logro alcanzar.

Al iniciar el periodo escolar, la docente socializa con el grupo el pacto de aula o pacto de convivencia; como es conocido en la institución para la que laboro. En este se ponen de manifiesto los comportamientos y actitudes que serán tenidas en cuenta en la autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación. Valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia son la columna vertebral de tal pacto.

En cada una de las sesiones aspectos fundamentales para la convivencia como el escuchar al otro, el respeto por la palabra, la atención prestada tanto al docente como a los compañeros y el valorar el esfuerzo y dedicación de cada uno de los compañeros serán tenidos en cuenta al final de la secuencia como parte de la evaluación formativa.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

En el proceso de construcción de conocimiento se implementarán dispositivos didácticos tales como el “aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, la tutoría entre

iguales, la construcción guiada del conocimiento, el aprendizaje experiencial y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La realización de actividades grupales, la solución de un problema -la tarea integradora-; el apoyo de algunos estudiantes a aquellos con ciertas dificultades; el acompañamiento del docente; talleres en clase; las sopas de letras; actividades de comprensión de lectura; modelos de escritura para la realización de la receta; el aprendizaje de vocabulario a través de imágenes, videos, flashcards y posters; y el uso de plataformas tecnológicas, mediarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN 1

Objetivos:

- Comprender la temática a trabajar durante el cuarto periodo escolar.
- Generar expectativa en los estudiantes acerca de la tarea integradora que se desarrollará al final de la secuencia didáctica.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Además, anota en el tablero la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó. Tras el llamado a lista, realiza preguntas tales como: “What do we have for today? Do you remember the activity we are doing today? What are we doing today?” Luego procede a verificar que los

estudiantes hayan traído los diferentes ingredientes que se pidieron, la clase anterior, para la realización de un picnic en el que se compartirán sandwiches.

Actividades de Desarrollo

Se procede a preparar los sándwiches y a compartirlos. Tras compartir los sándwiches y la gaseosa. La docente promueve comentarios a través de preguntas como. “Did you like them? How were the sandwiches? Were they tasty? Por ello, anota adjetivos y frases tanto en inglés como en español para que los estudiantes logren dar sus opiniones. Los estudiantes usan expresiones tales como “I really liked it, it was delicious or tasty, I loved them, I would like another one, I didn’t like them, I would have preferred...”.

Enseguida la docente invita a los estudiantes a pensar en un posible nombre para una receta de sándwich. En parejas, los estudiantes crean un título llamativo para compartirlo con la clase. Luego se escribirán todos los títulos en el tablero y se escogerá el más creativo.

Actividades de Cierre

Para finalizar se interroga a los estudiantes acerca de sus ideas sobre la temática de la tarea integradora.

De acuerdo a sus respuestas se les dice si están en lo correcto o no.

Como actividad de consulta se solicita a los estudiantes buscar cuáles son los ingredientes en inglés para preparar un sancocho de pollo.

Recursos

- ° Diapositivas

- Imágenes
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra.

Anexos:

1.Diapositivas:



SESIÓN 2: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivos:

- Identificar el paso a paso de la secuencia didáctica.

- Comprender parámetros para completar la tarea integradora.
- Construir un contrato didáctico.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Además, anota en el tablero la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó. La docente presenta una diapositiva con la imagen de un sancocho de pollo. Enseguida cuestiona a los estudiantes sobre si les gusta el sancocho o no y lo que piensan del plato. Luego pregunta a los estudiantes cuáles son los ingredientes para preparar un sancocho. Los alumnos responden haciendo uso de su diccionario, notas del cuaderno o la pregunta en inglés: “how do you say...?”. La docente anota la fecha en el tablero, escribe un subtítulo con el nombre de la receta en inglés y les pregunta si saben cuáles son los ingredientes para preparar el sancocho de pollo y los anota en el tablero. Luego, en otra diapositiva se muestran los ingredientes individualmente y se practica deletreo y pronunciación de las palabras. Además, los estudiantes toman apuntes de la fecha el subtítulo y del vocabulario que les haga falta.

Actividades de Desarrollo

Tras practicar la pronunciación y escritura del vocabulario, la docente coloca el título “MINI CHEFS: Food Exhibition”. La docente indaga sobre la comprensión de ese título.

Después de escuchar las ideas de los estudiantes se procede a exponer y explicar el proceso para completar la tarea integradora y el objetivo de la secuencia didáctica el cual es desarrollar competencias lingüísticas, para la comprensión y producción de textos

expositivos escritos a través creación, preparación y exposición de la receta de su plato favorito mediante una exhibición gastronómica. Los estudiantes toman anotan el título y el objetivo en su cuaderno.

Se socializa la rúbrica que especifica lo que se espera que los estudiantes estén en la capacidad de hacer al culminar la tarea. Además, se establecen grupos de trabajo de tres y cuatro estudiantes entre los que se encuentra un estudiante que fue asignado como tutor por su amplia comprensión en inglés; que ha favorecido el progreso de sus compañeros. Finalmente se establece el miércoles 20 de noviembre de 2019 como la fecha en la que se hará la exhibición de comidas.

Actividades de Cierre

Se realiza una breve encuesta para obtener una idea general de la impresión de los estudiantes sobre la tarea integradora que están iniciando.

Recursos

- Diapositivas
- Imágenes
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra.

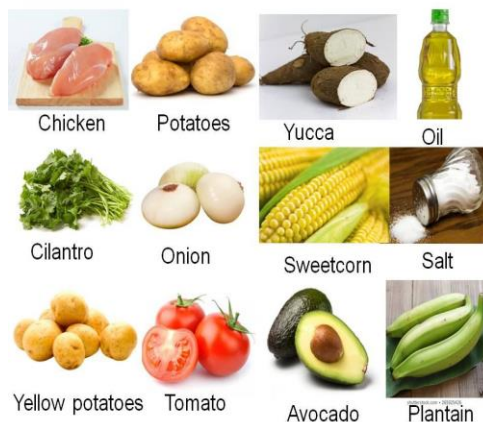
Anexos:

1. Diapositivas:

How to prepare...



A Delicious Colombian Chicken Stew?



2. Encuesta

1. ¿Piensa que esta tarea le permitirá mejorar su nivel de inglés?

Si___ NO___ ¿Por qué?_____

2. ¿La tarea le parece interesante?

Si___ NO___ ¿Por qué?_____

3. ¿Cómo se sintió en la primera sesión?

4. ¿Cómo lo beneficia ser tutor o la tutoría, según el caso en su proceso de aprendizaje?

3. Rúbrica

RUBRIC	Grade				
Evaluation Criteria	0.2	0.4	0.6	0.8	1.0
Class work					
Final Written Text					
Fluency					
Pronunciation					
Stand Organization					
Total					

SESIÓN 3

Objetivos:

- Hablar sobre mis preferencias con respecto a la comida.
- Establecer diferencias y similitudes entre mis gustos y los de mis compañeros.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Asimismo, anota en el tablero la fecha y la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó.

Ya habiendo establecido las condiciones iniciales, la docente plantea un juego para activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el vocabulario de la comida. El juego, conocido como “Pictionary” consiste en dividir el grupo en dos e ir seleccionando un participante de cada equipo que dibuje en el tablero la comida que la docente presenta en una

imagen y los demás deben adivinar la palabra. Se gana el juego adivinando la mayor cantidad de palabras de vocabulario. Esta actividad se realizará por alrededor de 15 minutos.

Actividades de Desarrollo

Para seguir practicando el vocabulario de las comidas, la docente organiza a los estudiantes en parejas y hace entrega de una fotocopia la cual contiene una encuesta muy sencilla en la que ellos deben preguntar “Do you like...?” con vocabulario de la comida. En la encuesta ellos deben marcar “Yes” con un chulito o “No” con una X. Tras culminar la encuesta, la docente entrega una nueva copia en la que los estudiantes deben completar un cuadro comparativo para establecer diferencias o similitudes en los gustos o disgustos por algunos alimentos. Además, la docente indica a los estudiantes que deben pegar las copias en sus respectivos cuadernos.

Actividades de Cierre

Antes de concluir la clase, la docente pide a los estudiantes organizarse en mesa redonda para socializar la actividad. Para ello, en el tablero, la docente escribe algunas orientaciones sobre cómo presentar las conclusiones a las que pueden llegar teniendo en cuenta el cuadro comparativo. Por ejemplo, “I like pizza, but Mariana doesn’t / Mariana likes salad but I don’t / We both like bananas / We don’t like hamburger”. Luego de las intervenciones de algunos estudiantes se da por terminada la clase. La docente asigna los puntos y desea a los estudiantes un feliz día.

Recursos

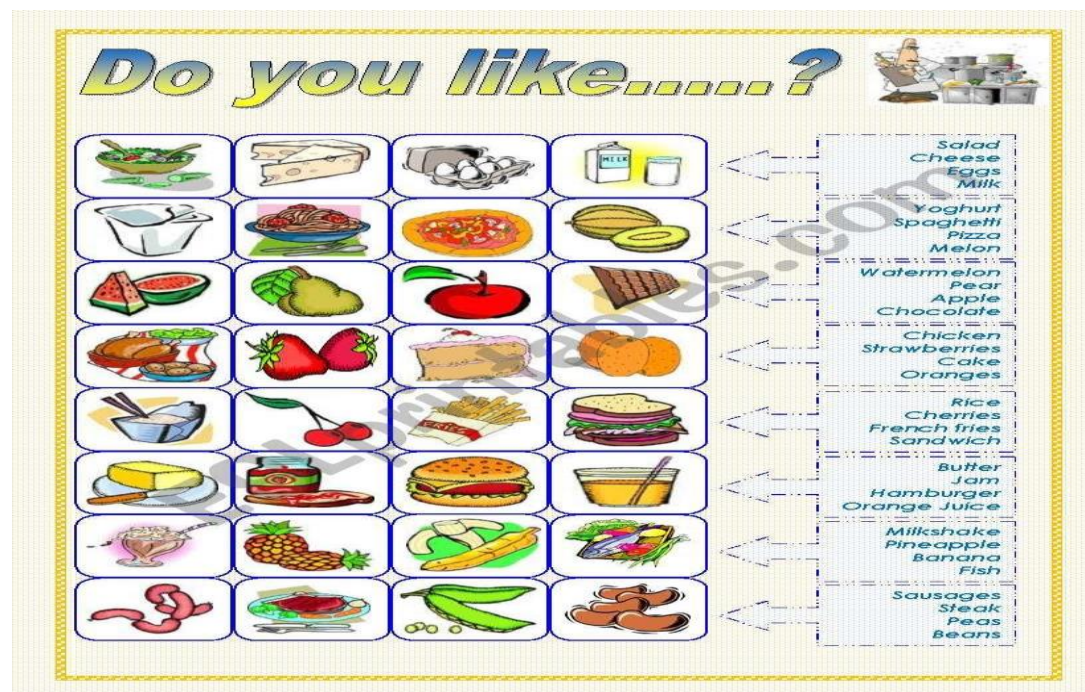
- Vídeo Beam

- Diapositivas
- Fotocopias
- Imágenes
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra

Anexos:

1. Diapositivas:

https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/food/Food_Vocabulary_262931/



COMPARATIVE CHART

Me		My friend (_____)	
I like	I don't like	He/she Likes	He doesn't like

SESIÓN No 4

Objetivos:

- Desarrollar habilidades de memorización
- Reconocer algunos utensilios de cocina usados en la elaboración de variadas recetas.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. También, anota en el tablero la fecha y la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó.

Retomando la receta del “Colombian Chicken Stew”, la docente pregunta a los estudiantes sobre los elementos o materiales “utensils” necesarios para preparar un sancocho. A través

del uso del diccionario y preguntas como “how do you say?” los estudiantes listan algunos de los elementos requeridos en la preparación de esa receta.

Actividades de Desarrollo

En esta parte de la clase, la docente pega rápidamente 30 flash cards en el tablero con el objeto de realizar un juego llamado “Memory Game or Matching Game”. El grupo es dividido en 4. La docente pide a los estudiantes identificarse con un nombre. La docente establece las reglas del juego y procede a iniciarlo. Los estudiantes deben hacer uso de la pregunta “Is it right?” Para saber si la imagen corresponde a la palabra y por ende gana el punto. El grupo que más parejas logre encontrar, ganará el juego.

Al concluir el juego, la docente presenta una diapositiva en la que expone algunos de los utensilios de cocina más usados en cualquier receta. Se practica la pronunciación y los estudiantes proceden a tomar nota.

Actividades de Cierre

Para concluir, haciendo uso de las “flashcards” con imágenes, la docente pregunta cuál es el nombre del utensilio y los estudiantes al unísono debe decir el nombre respectivo.

Luego, se realizan preguntas a algunos estudiantes sobre su opinión sobre las diferentes actividades realizadas en clase hasta el momento.

Recursos

- Diapositivas
- Flashcards

- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero
- Marcador borrable
- Cinta
- Papel
- Borrador de pizarra

Anexos:**1. Diapositivas:**



Strainer

Cutting
Board

Jug

Stove



Scoop

Rolling Pin

Knife

Spoon

Bowl

Plate/Dish

Fork

Blender

Tray

Cup

Pot

Pan

Whisk

Grater

SESIÓN No 5

Objetivos:

- Practicar algunos verbos en el contexto de la culinaria.
- Practicar pronunciación de una receta.
- Desarrollar habilidades de escucha y lectura.
- Comprender una tipología del texto descriptivo (la receta) y su estructura.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Además, anota en el tablero la fecha y la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Así mismo interroga a los estudiantes sobre sus actividades durante las vacaciones. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó.

La docente inicia la clase preguntando qué es un verbo. Ella escribe lo que los estudiantes dicen en el tablero. En caso de que los estudiantes digan la palabra en español, se procede a decirle la palabra o expresión en inglés. Después de escuchar a sus respuestas, la docente pregunta cuáles son los verbos relacionados con la preparación de alimentos. Escucha las respuestas de los estudiantes y procede a presentarles un video con algunos de los verbos más usados en la culinaria.

Actividades de Desarrollo

Tras observar el video, la docente pregunta que verbos vieron. Luego presenta nuevamente el video para practicar su pronunciación y permitir que los estudiantes anoten el vocabulario. La docente pide a los estudiantes realizar dibujos en casa de cada una de las acciones vistas

en clase. Mientras transcurre el video, la docente les pide a los estudiantes pensar en frases que les permitan usar esos verbos y decirlas en voz alta.

Después de realizar esa actividad, la docente presenta un nuevo video en el que hay una persona exponiendo una receta para hacer galletas. El video tiene subtítulos lo que hace que éste sea más comprensible para los estudiantes. Además, hay un ejercicio de pronunciación en el que se debe repetir todo el discurso de la chef. Enseguida, la docente procede a explicar el texto expositivo y su estructura a través de un mapa conceptual.

Actividades de Cierre

Para finalizar esta sesión, la docente realiza las siguientes preguntas a los estudiantes:

What did you learn today?

Can you use it later? Yes /No

Were the activities clear? Yes / No

Were the activities interesting? Yes / No

Recursos

- Diapositivas
- Videos
- Internet
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI

- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra

Anexos

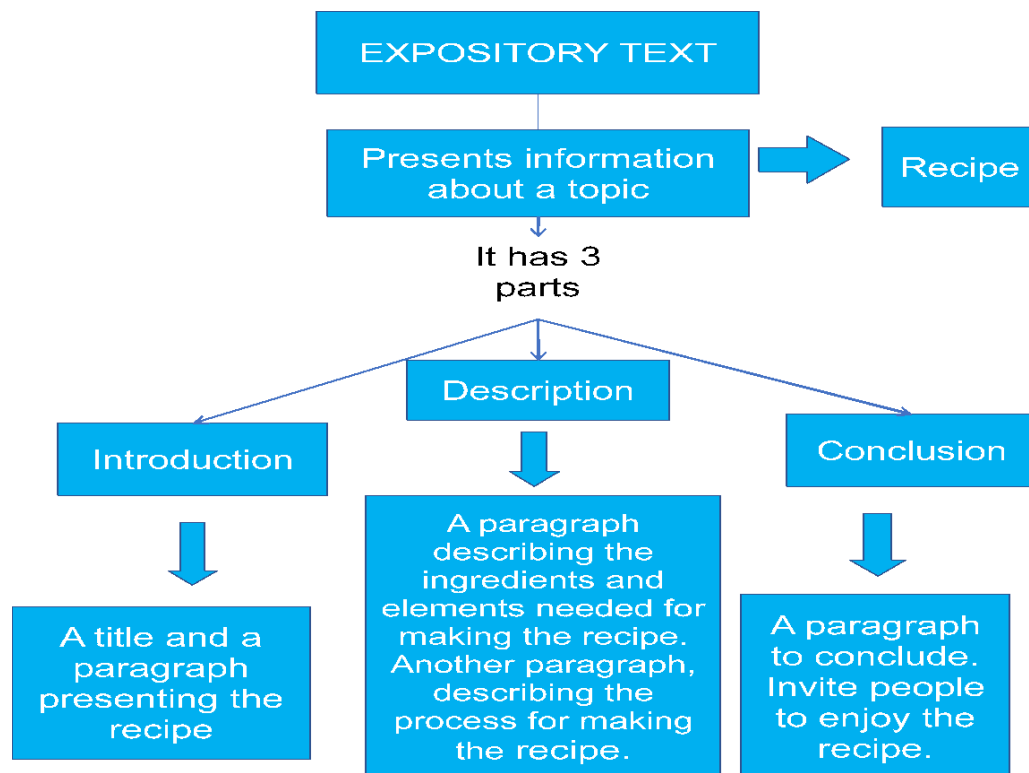
1. Video: Cooking Actions

<https://www.youtube.com/watch?v=WOzkQRyetJs>

2. Video: Cookies Recipe

https://www.youtube.com/watch?v=PN_4IpCgVIQ

3. Diapositiva



Sesión 6

Objetivos:

- Realizar revisión de las temáticas vistas.
- Identificar la estructura del texto expositivo.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Además, anota en el tablero la fecha y la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó.

La docente inicia la clase preguntando qué temas se vieron la clase pasada. Los estudiantes tratan de dar sus respuestas en inglés. Enseguida la docente pregunta específicamente por qué es un texto expositivo y cuál es su estructura. La docente solicita crear grupos de 5 personas para realizar un juego que consiste en completar un crucigrama con palabras vistas en las clases anteriores. Los estudiantes toman turnos para responder, sino saben o no entienden la pista se dará la oportunidad de responder a otro grupo.

Las pistas son:

Vertical

1. It can be an invitation for people to enjoy the recipe.
3. They are delicious with milk.
4. It is the first part of an expository text.

- 6. The elements you use in the kitchen.
- 7. It is an object you use for cutting or chopping things.
- 12. It is the task for this period.

Horizontal

- 2. You can prepare food in it.
- 5. It is the type of text we are going to produce.
- 8. This is a utensil for making sandwiches.
- 9. You use this product for frying.
- 10. They are actions.
- 11. It describes the ingredients, utensils and process of a recipe.
- 13. You do this with bananas and oranges.
- 14. _____ water to 100° C.
- 15. This is where you serve food.

Actividades de Desarrollo

Después de culminar la actividad del crucigrama. La docente entrega una copia con un ejercicio de comprensión de lectura en la que los estudiantes deben resaltar el título y la introducción con color azul, el proceso con color rojo y la conclusión con color verde;

encerrar en un círculo los verbos relacionados con la cocina; subrayar de los ingredientes y buscar el vocabulario desconocido.

Actividades de Cierre

Como actividad de cierre se resuelve la actividad en el tablero haciendo uso del video beam.

Recursos

- Diapositivas
- Fotocopias
- Video Beam
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra

Sesión 7

Objetivos:

- Producir un texto expositivo de manera escrita (la receta).
- Realizar correcciones al texto expositivo de manera escrita (la receta).

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Además, indica a los estudiantes la cantidad de puntos que llevan hasta la fecha y las últimas actividades del cuarto periodo que se llevarán a cabo.

La docente inicia la clase dando los detalles para la realización de la tarea integradora. La docente solicita a los estudiantes tomar nota de las indicaciones dadas.

En la producción escrita del texto, los estudiantes deben tener en cuenta lo siguiente:

-Un título creativo

-Una introducción donde presente la receta.

-Los ingredientes y utensilios.

-El proceso paso a paso.

-Una invitación o sugerencia para la audiencia y un agradecimiento por escuchar su intervención.

Por otro lado, les recuerda los aspectos o criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para evaluar la tarea integradora y la fecha de la exhibición gastronómica, el miércoles 20 de noviembre de 2019.

Actividades de Desarrollo

Teniendo los grupos previamente establecidos, la docente indica a los estudiantes iniciar el proceso de construcción de su texto expositivo (receta) siguiendo las recomendaciones dadas anteriormente. Los estudiantes inician el proceso y se apoyan en la docente para realizar el texto de manera exitosa. Los estudiantes entregan el cuaderno para que la docente haga la respectiva revisión y retroalimente el trabajo que será presentado de manera oral el próximo miércoles 20 de noviembre de 2019.

Actividades de Cierre

Los estudiantes resuelven los siguientes interrogantes:

1. ¿He tenido en cuenta las indicaciones dadas por la docente en la producción de mi receta?
2. ¿Considero que las actividades y conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores me han ayudado en la producción de mi receta?
3. ¿La producción de la receta promueve mi creatividad y me motiva a aprender?
4. ¿El trabajo en grupo ha permitido el buen desarrollo de la actividad escrita?
5. ¿Me gusta la idea de crear mi receta en inglés y compartirla con mi comunidad educativa?

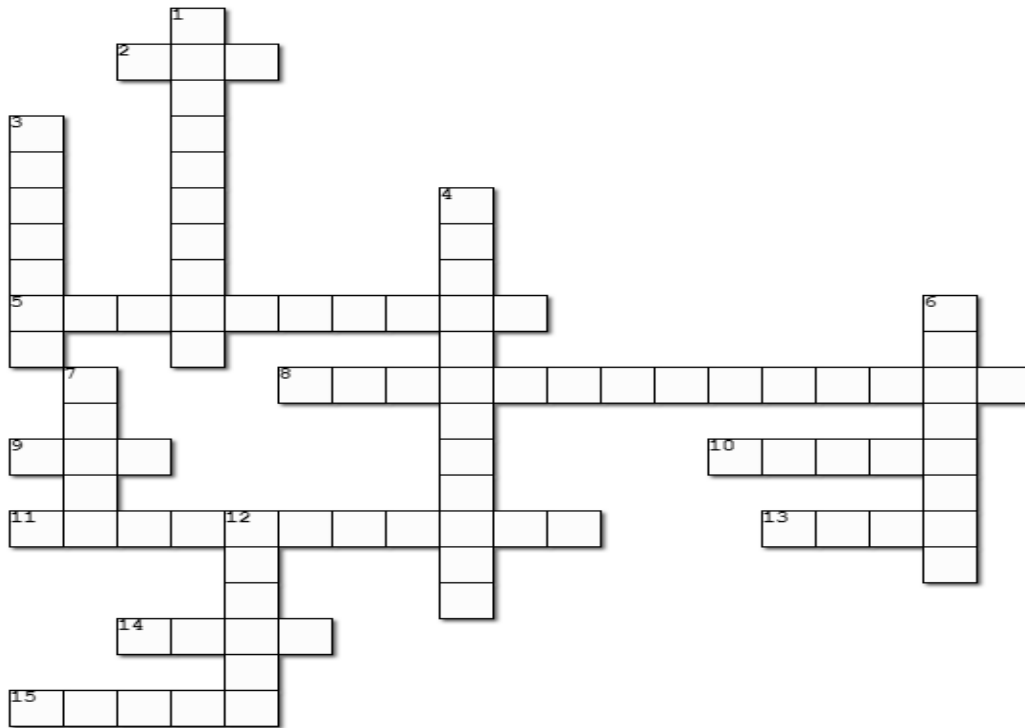
6. ¿De qué manera la producción escrita y posterior presentación oral contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés?

Recursos

- Diapositivas
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra

Anexos

1. Diapositivas



Down

1. It can be an invitation for people to enjoy the recipe.
3. They are delicious with milk.
4. It is the first part of an expository text.
6. The elements you use in the kitchen.
7. It is an object you use for cutting or chopping things.
12. It is the task for this period.

Across

2. You can prepare food in it.

5. It is the type of text we are going to produce.
8. This is a utensil for making sandwiches.
9. You use this element for preparing cookies dough.
10. They are actions.
11. It describes the ingredients, utensils and process of a recipe.
13. You do this with bananas and oranges.
14. _____ water to 100° C.

Read the recipe

1. Highlight the title and introduction with blue, process with red and the conclusion with green.
2. Circle the cooking verbs.
3. List the ingredients.

Look for the unknown vocabulary.

Cookies Recipe

Hello, and welcome to Kim's Kitchen. Today, I'm going to show you a simple recipe for cookies.

Let's start with the ingredients. You will need:

- Three cups of flour
- One and a half teaspoons³ of baking powder
- Eight ounces of butter
- One and a half cups of sugar, and one egg

First, mix the flour and baking powder in a bowl.

Then, in another bowl, mix the sugar and butter.

Next, add the egg, and blend in the mixture from the first bowl.

Finally, use a wooden spoon to put balls of the cookie dough onto a baking tray, and bake in the oven for ten minutes.

Allow the cookies to cool for a few minutes — but don't eat them all at once!

DELICIOUS EGG SALAD (Deliciosa ensalada de Huevo).

This is a wonderful-tasting egg salad that you will definitely devour. It's really good option for any moment.

Ingredients

- 8 eggs
- 1/2 cup mayonnaise
- 1 teaspoon prepared yellow mustard

- 1/4 cup chopped green onion
- Salt and pepper to taste
- 1/4 teaspoon paprika

Directions

1. Place egg in a saucepan and cover with cold water. Bring water to a boil and immediately remove from heat. Cover and let eggs stand in hot water for 10 to 12 minutes. Remove from hot water, cool, peel and chop.
2. Place the chopped eggs in a bowl, and stir in the mayonnaise, mustard and green onion. Season with salt, pepper and paprika. Stir and serve on your favorite bread or crackers.

Hope you like. Try it and you will see how tasty it is.
Bon appetit.

Sesión 8

Objetivos:

- Producir un texto expositivo de manera oral (la receta).
- Realizar correcciones al texto expositivo de manera oral (la receta).

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. Además, anota en el tablero la fecha y la cantidad de puntos que asignará en esa clase. Indica a los estudiantes que al final de la clase les informará la cantidad de puntos que cada uno ganó.

Enseguida, la docente pide a los estudiantes decir los títulos de las recetas que presentarán en la exhibición.

Actividades de Desarrollo

Tras haber hecho los respectivos ajustes y correcciones a los textos, los estudiantes proceden a la preparación de la producción oral. Para practicar la pronunciación, los estudiantes son conducidos a la sala de Bilingüismo de la institución. Allí los estudiantes se apoyan en los compañeros con mayor desempeño, en la docente o en aplicaciones de internet para pronunciar correctamente el texto.

Actividades de Cierre

Los estudiantes del grado 8B realizan una presentación oral, exhibiendo su receta en el aula máxima de la institución a los estudiantes de la sede principal (Juan Hurtado) y la sede Primero de Febrero.

Recursos

- Diapositivas
- Fotocopias
- Computadores
- Internet (Plataformas: Google Translate, WordReference...)
- Televisor
- Portátil
- Cable HDMI
- Tablero

- Marcadores borrables y permanentes
- Borrador de pizarra
- Papel craft
- Foami
- Elementos de cocina
- Comida
- Papel seda
- Mesas
- Sillas

Anexos:

1. Diapositivas

Get ready for presenting a stand with your food



FASE DE EVALUACIÓN**Sesión 1****Objetivos:**

- Autoevaluar el desempeño durante la realización de la tarea integradora.
- Realizar heteroevaluación de la tarea integradora.
- Evaluar la secuencia didáctica.

Actividades de Inicio

La docente saluda y solicita a uno de los estudiantes que realice el llamado a lista. La docente socializa las rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación y resuelve dudas al respecto.

Actividades de Desarrollo

La docente entrega a los estudiantes una copia con la rúbrica de autoevaluación. Los estudiantes proceden a completar la rúbrica de manera individual. Mientras algunos estudiantes trabajan en su autoevaluación, la docente hace llamado, uno a uno, a los estudiantes para realizar la respectiva heteroevaluación.

Actividades de Cierre

La docente presenta una rúbrica para evaluar la secuencia didáctica y propone hacerla de manera grupal. Finalmente, los estudiantes hacen entrega de la rúbrica a la docente.

Recursos

- Cuestionario
- Fotocopias
- Tablero
- Marcador borrable
- Borrador de pizarra

Anexos

1. Rúbricas

SELF- ASSESMENT RUBRIC				Grade:		
Evaluation Criteria	0.2	0.4	0.6	0.8	1.0	
Class work						
Final Written Text						
Fluency						
Pronunciation						
Stand Organization						
Total						
Improvement plan proposed by the student:						
Teacher’s reflection:						

HETERO- ASSESMENT RUBRIC			Grade:		
Evaluation Criteria	0.2	0.4	0.6	0.8	1.0
Class work					
Final Written Text					
Fluency					
Pronunciation					
Stand Organization					
Total					
Improvement plan proposed by the student:					
Teacher's reflection:					

2. Cuestionario

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Grade:	
Criterios de evaluación	Comentarios	
¿Las actividades propuestas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica fueron interesantes y motivadoras? ¿Por qué?		
¿La Secuencia Didáctica permitió a los estudiantes aprender como producir textos expositivos (recetas) de manera escrita y oral en inglés? ¿Por qué?		

¿La Secuencia Didáctica permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas en inglés? ¿Por qué?	
¿Qué te gustó o no te gustó de la Secuencia Didáctica?	
¿Consideras que se deberían seguir implementando secuencias didácticas? ¿Por qué?	
Total	
Sugerencias y/o recomendaciones	
Reflexión de la docente	

Anexo 2 Consentimiento Informado padres de familia

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, identificado con documento N° _____, en la implementación de una secuencia didáctica en el marco de la investigación "Transformaciones en la Práctica de Enseñanza de Lengua Inglesa de una Docente del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado, Belén de Umbría, Risaralda" adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Comprender la transformación de la práctica de enseñanza de producción de lengua inglesa durante la implementación de una propuesta didáctica, enmarcada en el Enfoque Comunicativo, para el aprendizaje del género expositivo en inglés del grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado.

Justificación de la Investigación: Viendo el panorama internacional, nacional y local a grandes rasgos, el cual revela los bajos índices de competencia en el idioma inglés, se ha decidido indagar sobre el impacto del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés, en el grado Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado de Belén de Umbría.

Procedimientos: Para la recolección de información la investigadora y docente de la institución, Genyvel Díaz Traslaviña, implementará una secuencia didáctica que consta de 9 sesiones de las cuales la docente llevará registro mediante video, fotografía y un diario de las reflexiones de sus prácticas. Así mismo utilizará una rejilla para evaluar la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés antes y después de la implementación de la secuencia, en los estudiantes de Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado de Belén de Umbría.

Beneficios: El estudio se lleva a cabo en el desarrollo habitual de las clases de inglés de la institución por lo que todos los estudiantes se verán beneficiados de las diferentes actividades realizadas, además que la información obtenida mejorará la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés en estudiantes Octavo B de la Institución Educativa Juan Hurtado de Belén de Umbría.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: Aunque la implementación de la secuencia didáctica hace parte del plan de aula a ejecutarse durante el cuarto periodo del año escolar 2019 y por tanto hace parte de los logros alcanzar en el mismo, el acudiente puede expresar su deseo de que los datos o evidencias de aprendizaje de su acudido sean o no incluidos en la investigación arriba mencionada. Se precisa que la participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información del estudiantado, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quién contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Genyvel Díaz Traslaviña en el celular 3185327055.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que por lo tanto estoy de acuerdo con la participación del estudiante en la investigación. Se firma en el municipio de Belén de Umbría, Risaralda a los 28 días, del mes de octubre del año 2019.

Firma del Acudiente

Anexo 3 Rejilla de Valoración Inicial y Final

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

DIMENSIÓN SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

INDICADORES	ÍNDICES	5	3	1
		Se evidencia en todo el texto	Se evidencia parcialmente	No se evidencia en el texto
Enunciador: Se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status (persona individual, escolar, representante de los compañeros. En este caso como estudiante en calidad de experto).	Se evidencia en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que conoce sobre el tema.			
Propósito: Se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. El texto permite dar cuenta de la receta de su plato favorito.	Logra el propósito de describir la receta de su plato favorito.			

Destinatario: Se refiere a la persona a la que va dirigido el texto, su status (estudiante, profesor, rector o padre de familia) y su relación de igual o no. En este caso es un estudiante de la institución.	En el texto se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario: Estudiantes de la institución.			
Contenido: Se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito. En este caso escribir una receta que describa su plato favorito.	El texto evidencia una descripción detallada de los ingredientes y pasos a seguir para la realización de la receta de su plato favorito.			
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA TEXTUAL				
INDICADORES	ÍNDICES	5	3	1
		Se evidencia en todo el texto	Se evidencia parcialmente	No se evidencia en el texto

Verbos Imperativos: indican hacer algo a alguien. Además, indican órdenes, solicitudes, deseos o mandatos.	Hace uso de los verbos en su forma imperativa para indicar al destinatario que hacer para preparar la receta de su plato favorito.			
Conectores de Secuencia: Son palabras que permiten establecer un orden temporal entre las acciones que componen un discurso.	En el texto se hace uso adecuado de conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de la receta de su plato favorito.			
DIMENSIÓN SUPERESTRUCTURA				
INDICADORES	ÍNDICES	5	3	1
		Se evidencia en todo el texto	Se evidencia parcialmente	No se evidencia en el texto

<p>Anclaje: Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado. En este caso se refiere al título de la receta el cual da cuenta de la idea central.</p>	<p>En el texto se evidencia un título que da cuenta del tema central.</p>			
<p>Aspectualización: Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean introducidos en el discurso. En este caso la descripción de la receta de su plato favorito.</p>	<p>En el texto se evidencia una introducción, descripción de los ingredientes, pasos para la elaboración, y la conclusión de la receta de su plato favorito.</p>			
<p>La puesta en relación: Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza,</p>	<p>El texto se sitúa, por un lado, local y temporalmente, y por el otro, posee comparaciones al describir su plato favorito.</p>			

tales como la comparación y la metáfora.				
---	--	--	--	--

Modificado de Salazar y Sierra (2017)

Anexo 5 Ejemplo de Transcripción de video**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-
INSTRUCTIVOS, TIPO RECETA****TRANSCRIPCIÓN: 3****SESIÓN:** Sexta**GRADO:** Octavo B

Profesora: Well, the next part of this class is to develop a crossword. Do you know what a crossword is?

Estudiantes: Crucigrama.

Profesora: Ok, un crucigrama. On that crossword we're going to review the topics we have seen before. Vamos a hacer una review? Que será una review?

Estudiante 1: Un repaso

Estudiante 2: Una entrevista

Profesora: Ok, that's right, Un repaso. Revista sería interview. So eso es un repaso de los temas que hemos vista hasta ahora. Then your points are gonna depend on that. Sus puntos van a depender de eso. So you are going to divide the group in two. Sixteen, fifteen, fourteen people here and fourteen there. (Cuenta de 1 hasta 14 en inglés)

Estudiante 3: Teacher, three groups of 10?

Profesora: No, only 2 groups.

Estudiante 4: Ah only two groups, ok.

Profesora: Yes, only two groups. Then you belong to that group so move here. Face to face.

Estudiante 4: Two groups of fourteen people.

Profesora: You're right!

Estudiantes: (se organizan en los grupos, quedando frente a frente). (Murmuran)

Profesora: Silence! (Organiza el computador y el video beam para proyectar la imagen del crucigrama). Listen. This down and this is across. Down and across. So, number one down says: it can be an invitation for people to enjoy the recipe.

Estudiante 5: Conclusion.

Profesora: Let's see if it is conclusion. C-o-n-c-l-u-s-i-o-n (deletra la palabra junto con los estudiantes)

Estudiante4: Teacher Don't

Estudiante 6: Teacher 2 is bowl.

Profesora: Number 2 is bowl. But 2 down or two across.

Estudiante 6: Across

Profesora: Spell please

Estudiante: B-0-W

Profesora: But it is not possible because the word is BOWL and there are only 3 spaces.

Estudiante 4: Teacher, I don't see numbers.

Estudiante 7: Cut

Profesora: (Repinta los números con marcador) Let me put he numbers. Good.

Estudiante 8: Teacher, four down is introduction.

Profesora: Spell

Estudiantes: (Deletrean la palabra)

Estudiante 7: Teacher, there

Profesora: But three...?

Estudiante 7: Down

Profesora: three down says: they are delicious with milk.

Estudiante 7: Cookies

Profesora: Three, cookies, perfect!

Estudiantes: (Deletrean la palabra)

Profesora: What else? Number 4 says: it is the first part of an expository text.

Estudiantes: Introduction

Profesora: Number 6: The elements you use in the kitchen.

Estudiante 6: Utensils

Profesora: What number?

Estudiantes: 6

Profesora: Six down

Estudiantes: (deletrean)

Profesora: Ok, here Brayan

Estudiante 10: Teacher, ten VERB.

Profesora: Ten, ten, ten, where's ten?

Estudiante: Here (mostrándole a la profesora)

Profesora: Oh ten. VERBS.

Estudiante 4: Teacher 2.

Profesora: Esperen, lo vamos hacer por turnos porque ya ustedes dijeron 3 entonces es el turnos de ellos. So let me read de clues. Dejenme leerles las pistas. Number 7: It is an object you use for cutting or chopping things. Yes Juan Jose, no, no answer.

Estudiante 1: Teacher, teacher, knife

Profesora: Ok, knife. How do you spell it?

Estudiante: (Deletrea la palabra)

Profesora: (Mueve la imagen para que todos vean)

Estudiante 11: Twelve RECIPE

Profesora: How do you write?

Estudiantes: Deletrean

Estudiante 2: Two down is Pot

Estudiante 12: Five EXPOSITORY

Profesora. Five EXPOSITORY. (pide a un estudiante que escriba la respuesta en el tablero) He is giving you the answer. Thirteen

Estudiante 8: bowl

Profesora: Thirteen is Bowl

Estudiantes: Murmuran

Profesora: Thirteen it says, you do this with bananas and oranges. Como así que usted hace esto con bananas y naranjas y dicen que es bowl. It isn't BOWL.

Estudiantes: Ellos ya dijeron muchas, profe. La nueve, Sergio. Ellos ya dijeron. Fourteen is BOIL.

Profesora: Fourteen is BOIL. What about thirteen, Eleven, eight? So listen to number 8. It says this is the utensil for making sandwiches. read the clue.

Estudiante: Lee la pista pero no es comprensible lo que dice

Profesora: You use this product for frying.

Estudiante 7: nine is sandwich maker.

Profesora: So it is not MIX in here.

(Por varios minutos la clase sigue de la misma manera, los estudiantes toman turnos para contestar). Al culminar de completar el crucigrama, la docente pide a los estudiantes leer cada una de las pistas y decir lo que cada una quiere decir, en español.

Profesora: Juan Alejandro read the first clue, clue number 1. Read it!

Estudiante 13: (el estudiante no comprende la instrucción)

Profesora: Read the clue, please!

Estudiante 9: Teacher, me

Profesora: Read it!

Estudiante 9: Voy a allá, desde a cá no veo. It can be an invitation to enjoy the recipe.

Profesora: And what does it mean, Juan Jose? It can be an invitation to enjoy the recipe.

Juan Jose: No sé!

Profesora: what is invitation?

Estudiantes: Invitación

Profesora: For people?

Estudiantes: para las personas

Profesora: To enjoy the recipe?

Estudiantes : para disfrutar la receta, para que disfruten la receta

Profesora: What is enjoy? Dictionary

Estudiante 5: Disfrutar

Profesora: Disfrutar qué?

Estudiantes: La receta

Profesora: So it can be, puede ser, una invitación para que la personas pueben y disfruten la receta. Emanuel, number three.

Estudiante 14: They are delicious with milk.

Profesora: They are delicious with milk. What does it mean? What does it mean in spanish? But Karen look at here.

Estudiante 15: Teacher!

Profesora: They are delicious with milk. Well, Maria José.

Estudiante 3: Ellas son deliciosas con leche?

Profesora: Qué será delicioso con leche?

Estudiantes: Pastel, torta, galletas

Profesora: Jhon David read number 4, please!

Estudiante 16: It is the first part of an expository text.

Profesora: Sebastian number six please!

Estudiante 17: the elements you use in the kitchen.

Estudiante 5: Number 4 in Spanish?

Profesora: Jennifer what do you understand in here?

Estudiante 18: the elements you use in the kitchen.

Profesora: But what does it mean in Spanish?

Estudiante 7: Que qué dice en español?

Estudiante 18: Los elementos de uso en la cocina.

Profesora: Veronica, number 7 please!

Estudiante 19: It is an object you use for cutting or chopping things. (repite lo que la profesora de le dice)

Profesora: Necesito que Laura Tatiana, que no ha participado en lo absoluto hoy, y Jennifer se me separen ya.

Estudiante 8: Lo que se necesita para cortar la...

Estudiantes: Las cosas, algo.

Profesora: very well. Jhon jairo number 8

Estudiante 20: It is the task for this period. (Con algunos problemas de pronunciación).

Profesora: Karen, what does it mean?

Estudiante 21: (Repita lo que le estudiante ya había dicho).

Profesora: What does it mean?

Estudiante 21: ahhh,

(Alguien toca la puerta).

Profesora: a second please!

(El coordinador da una información que toma algunos minutos)

Profesora: Continue Karen

Estudiante 21: Teacher, what is task?

Profesora: It is "tarea".

Estudiante: is la tarea de este periodo.

Profesora: Good! Number 2 across.

Estudiante 13: ¿Lo de las comidas esas eso para cuándo?

Profesora: so when we finish this I'm gonna tell you that?

Estudiante 4: Teacher me

*Profesora: Esperen, es que necesito que todos participen porque si no como **** y **** que hace como media hora están charlando. Yeferson, you can...*

Estudiante 22: you can preper food in it. (Con algunos problemas de pronunciación.

Profesora: Deivy, what does it mean?

Estudiante 23: tú como preparas la comida.

Profesora: ¿Tú cómo preparas la comida?

Estudiante 4: puedes preparar comida en eso o en este.

Profesora. Sebastian number 5.

Estudiante 24: It is the type of text you are going to produce

Profesora. Brayan, what does it mean in Spanish?

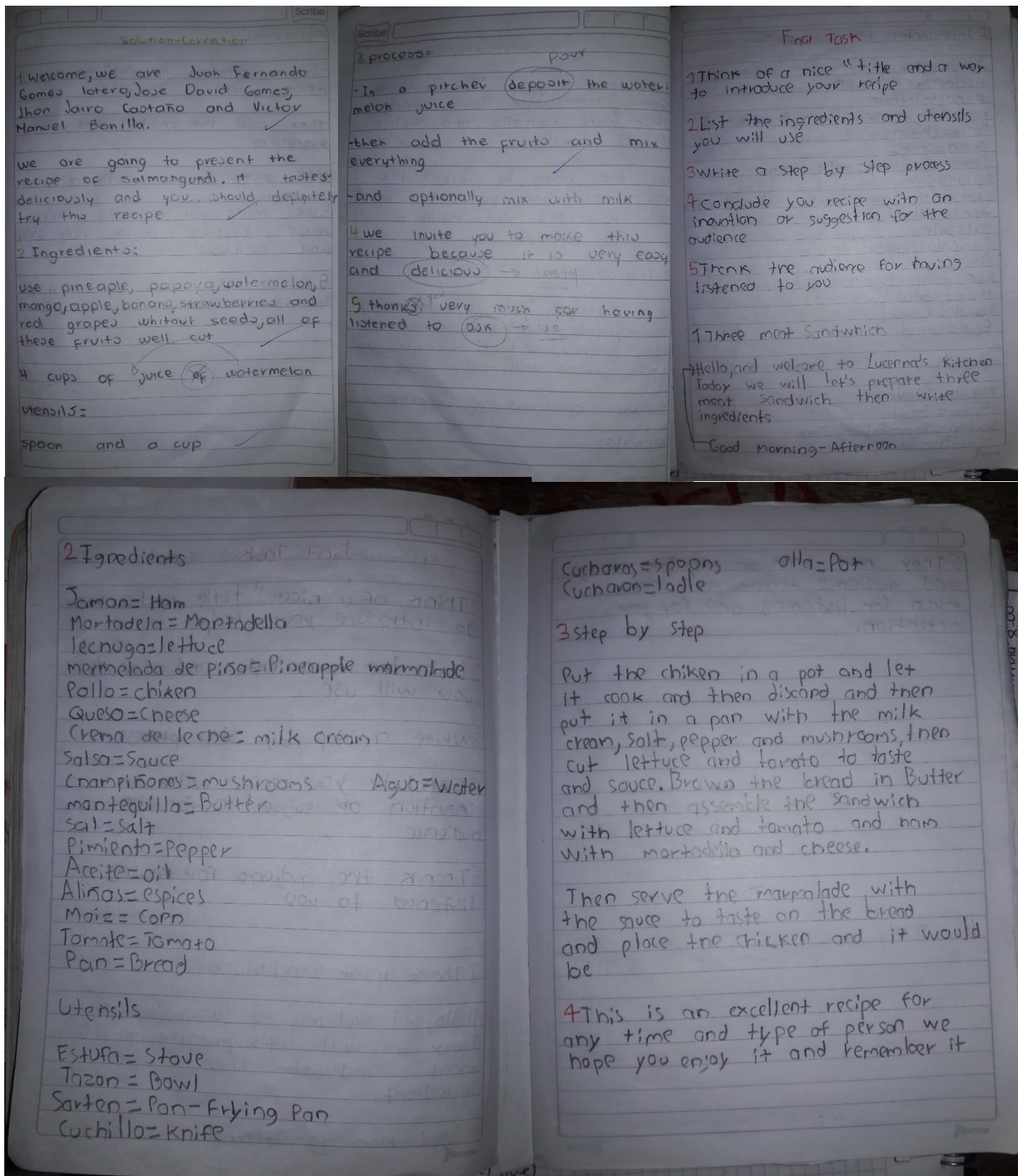
Brayan: Este es el tipo de texto que vamos a producir.

Profesora. (Reitera la pronunciación y significado de la frase) Manuela, number 8.

Anexo 6 Fotos de la Implementación de la SD



Trabajo en Aula- Producción Escrita



Ejemplos de Recetas de Estudiantes



Exhibición Gastronómica Aula Máxima IE Juan Hurtado